

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

University of Warmia and Mazury
in Olsztyn

ISSN 1509-5304
eISSN 2450-0801

XXVII/4
2025

Prace
Językoznawcze
Papers in Linguistics

Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Tytuł angielski: PAPERS IN LINGUISTICS

Rada Naukowa / Editorial Board

MARIA BIOLIK – przewodnicząca, założycielka „Prac Językoznawczych” (Olsztyn, Polska), ZOFIA ABRAMOWICZ (Białystok, Polska), BERNHARD BREHMER (Greifswald, Niemcy), MIROSLAW DAWLEWICZ (Wilno, Litwa), JERZY DUMA (Warszawa, Polska), CHRISTINA GANSEL (Greifswald, Niemcy), ŁUKASZ GRABOWSKI (Opole, Polska), KATARZYNA KŁOSIŃSKA (Warszawa, Polska), AŁŁA KRAWCZUK (Lwów, Ukraina), JAROMIR KRŠKO (Banská Bystrica, Słowacja), JAN MIODEK (Wrocław, Polska), ARTUR REJTER (Katowice, Polska), MARIUSZ RUTKOWSKI (Olsztyn, Polska), KATARÍNA SERESOVÁ (Bratysława, Słowacja), WANDA SZUŁOWSKA (Warszawa, Polska), SILVO TORKAR (Lublana, Słowenia), MÁRIA VARGA (Győr, Węgry), MARIA WOJTAK (Lublin, Polska), EWA ŻEBROWSKA (Warszawa, Polska), PAVOL ŽIGO (Bratysława, Słowacja)

Pierwotną (referencyjną) wersją czasopisma jest wersja elektroniczna / The primary (reference) version of the journal is the online version.

Czasopismo wdrożyło procedurę zabezpieczającą przed zjawiskiem ghostwriting / The journal has implemented anti-ghostwriting procedure.

Redaktor naczelny / Editor-in-chief

ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA

Zastępcy redaktora naczelnego / Deputy Editor-in-chief

IWONA KOSEK, IZA MATUSIAK-KEMPA

Redaktor zeszytu / Issue Editor

ALINA NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA

Sekretarz redakcji / Assistant Editor

KATARZYNA WITKOWSKA

Redaktorzy tematyczni / Section Editors

MAGDALENA OSOWICZ-KONDRATOWICZ, EWA KUJAWSKA-LIS, ANNA DARGIEWICZ, EWA HRYCYNIA, CZESŁAW KIŃSKI, RAFAŁ ZARĘBSKI, HUBERT WOLANIN, TATIANA SZURLEJ

Redaktorzy językowi / Language Editors

KATARZYNA KODENIEC, IWONA GÓRALCZYK, JOANNA ŁOZIŃSKA, RENATA MAKAREWICZ, SEBASTIAN PRZYBYSZEWSKI, MAGDALENA MAKOWSKA, BARBARA KOZAK

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

MONIKA CZEREPOWICKA

Projekt okładki

PIOTR PRZYTUŁA

Redakcja wydawnicza

BARBARA STOLARCZYK

ADRES REDAKCJI

Katedra Języka Polskiego

10-725 Olsztyn, ul. Kurta Obizta 1, pokój 369, tel. 89 527 63 13

e-mail: pracejezykoznawcze@uwm.edu.pl

online: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>

ISSN 1509-5304 (druk), eISSN 2450-0801 (online)

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2025

Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2025

Nakład: 75

Ark. wyd. 22,25; ark. druk. 18,75

Druk: Zakład Poligraficzny UWM, zam. 958

Spis treści

Artykuły

Mariusz Rutkowski: Wielkie litery w nazwach własnych. Kilka komentarzy do „Zasad pisowni i interpunkcji” Rady Języka Polskiego	5
Piotr Wojdak: O jednostkach CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ – zagadnienia leksykalne	19
Renata Makarewicz: W poszukiwaniu subtelności języka, czyli o możliwych sposobach badania finezji językowej	37
Dorota Rancew-Sikora, Magdalena Steciąg: Rozmowa o pracy podczas manicure – badanie na styku analizy konwersacyjnej i lingwistyki kognitywnej	51
Alina Naruszewicz-Duchlińska: „To skomplikowane” – o relacjach komunikacyjnych w internecie i ich uwarunkowaniach (studium przypadku)	67
Sylvia Sojda, Magdalena Ślawska: Makrostruktura pierwszej strony gazety w ujęciu konfrontatywnym polsko-czesko-słowackim	83
Małgorzata Rzeszutko, Monika Gabrys-Sławińska: Didactic narrative strategies at A1/A2 level. Linguistic and cultural education within the framework of the “Polish language beyond borders” project / Dydaktyczne strategie narracyjne na poziomie A1/A2. Kształcenie językowo-kulturowe w ramach projektu „Język polski ponad granicami”	107
Agata Wolanin: A new generation of proficient EFL users and the impact of their engagement with extramural English on their receptive vocabulary / Nowe pokolenie biegłych użytkowników języka angielskiego jako obcego oraz wpływ nieformalnej ekspozycji na język angielski na zasób słownictwa receptywnego	129
Rafał Młyński: „Porozumienie terapeutyczne” między dwujęzycznym logopedą a dwujęzycznym dzieckiem. Interakcja w perspektywie analizy konwersacyjnej i tematycznej	147
Ewa Wolańska, Adam Wolański: Metoda sondażu diagnostycznego w badaniach socjologopedycznych	165
Ewelina Zajac: Fluencja werbalna dzieci sześciolletnich na podstawie kategorii semantycznej rośliny	187
Anna Jaroszevska: O aksjologicznym potencjale podręczników do nauki języka niemieckiego w czasach „płynnej nowoczesności”. Raport z badań wstępnych	203
Małgorzata Derecka: „Spieglein, Spieglein an der Wand [...]” – Wenn die Märchenwelt die Zeitgrenze überschreitet und die Gegenwart im grimmschen Spiegel der gegenwärtigen Karikatur betrachten lässt / „Lusteczek, lusteczek powiedz przecie [...]” – Kiedy świat baśni przekracza granice czasu i pozwala zobaczyć teraźniejszość w grimmowskim zwierciadle współczesnej karykatury	225
Robert Skoczek: Nuklearität der Sonorkonsonanten nach Vokalen und Diphthongen infolge der Elision des Schwa-Lautes im Standarddeutschen / Nuklearność spółgłosek sonornych po samogłoskach i dwugłoskach wskutek elizji głoski schwa w niemieczyźnie standardowej	247

Recenzje, omówienia, sprawozdania, komunikaty

Magda Janczuro: Emotions in the classroom. Several remarks on <i>Relationship Matters</i> by Czesław Kiński. V&R Unipress. Göttingen 2024, pp. 197 / Emocje w klasie. Kilka uwag o książce <i>Relationship Matters</i> Czesława Kińskiego. V&R Unipress. Göttingen 2024, ss. 197	269
Joanna Nawacka: Frazeologia rosyjska jako podstawa rozważań teoretycznych i dydaktycznych. Agata Piasecka: <i>Wybrane zagadnienia z frazeologii rosyjskiej wraz ze słownikiem rosyjskich jednostek stałych: Избранные вопросы по русской фразеологии вместе со словарем русских устойчивых единиц</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2022, ss. 129	275
Agnieszka Kijak-Mantas: Kolejna odsłona mediolingwistyki. Bogusław Skowronek: <i>Mediolingwistyka. Dekadę później</i> . Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków 2024, ss. 226	283
Katarzyna Kaczorowska-Bray, Jolanta Panasiuk: Sprawności komunikacyjne dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych – możliwości i potrzeby badawcze. Łukasz Maj: <i>Zachowania komunikacyjne dzieci w spektrum autyzmu</i> . Wydawnictwo UMCS. Lublin 2025, ss. 164	291
Recenzenci tomu XXVII „Prac Językoznawczych”	297

Contents

Article

Mariusz Rutkowski: Capital letters in proper names. A few comments on the “Rules of Spelling and Punctuation” of the Council for the Polish Language	5
Piotr Wojdak: On the units CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ and COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ – lexical issues	19
Renata Makarewicz: In search of linguistic subtlety, or possible ways of studying linguistic finesse	37
Dorota Rancew-Sikora, Magdalena Steciąg: Talking about work during a manicure appointment – a study at the intersection of conversation analysis and cognitive linguistics	51
Alina Naruszewicz-Duchlińska: “It’s complicated” – on communicative relations on the Internet and their determinants (a case study)	67
Sylvia Sojda, Magdalena Ślawska: The macrostructure of the newspaper front page – a Polish-Czech-Slovak comparative approach	83
Małgorzata Rzesutko, Monika Gabrys-Sławińska: Didactic narrative strategies at A1/A2 level. Linguistic and cultural education within the framework of the “Polish language beyond borders” project	107
Agata Wolanin: A new generation of proficient EFL users and the impact of their engagement with extramural English on their receptive vocabulary	129
Rafał Młyński: “A therapy agreement” between a bilingual speech therapist and a bilingual child: their interaction in the perspective of conversation and thematic analysis	147
Ewa Wolańska, Adam Wolański: The diagnostic survey method in socio-logopaedics	165
Ewelina Zajac: Verbal fluency of six-year-old children assessed on the basis of the semantic category of a <i>plant</i>	187
Anna Jaroszewska: On the axiological potential of textbooks for German language courses in the era of “liquid modernity.” A preliminary study report	203
Małgorzata Derecka: “Mirror, mirror on the wall [...]” – When the world of fairy tales crosses the boundaries of time and allows the present to be seen in Grimm’s mirror of contemporary caricature	225
Robert Skoczek: The nuclearity of sonorous consonants after vowels and diphthongs resulting from the elision of the schwa sound in standard German	247

Reviews, discussions, reports, announces

Magda Janczuro: Emotions in the classroom. Several remarks on <i>Relationship Matters</i> by Czesław Kiński. V&R Unipress. Göttingen 2024, pp. 197	269
Joanna Nawacka: Russian phraseology as a basis for theoretical and didactic considerations. Agata Piasecka: <i>Wybrane zagadnienia z frazeologii rosyjskiej wraz ze słownikiem rosyjskich jednostek stałych: Избранные вопросы по русской фразеологии вместе со словарем русских устойчивых единиц</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2022, pp. 129	275
Agnieszka Kijak-Mantas: A new phase in media linguistics. Bogusław Skowronek: <i>Mediolingwistyka. Dekadę później</i> . Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków 2024, pp. 226	283
Katarzyna Kaczorowska-Bray, Jolanta Panasiuk: Communication skills of children with autism spectrum disorders – research possibilities and needs. Łukasz Maj: <i>Communication behavior of children with autism spectrum disorders</i> . UMCS Publishing House. Lublin 2025, pp. 164	291
Reviewers of the 27th volume of „Papers in Linguistics”	297

ARTYKUŁY

Mariusz Rutkowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7113-5074>

e-mail: rutkow@uwm.edu.pl

**Wielkie litery w nazwach własnych.
Kilka komentarzy do „Zasad pisowni i interpunkcji”
Rady Języka Polskiego**

**Capital letters in proper names. A few comments
on the “Rules of Spelling and Punctuation”
of the Council for the Polish Language**

Abstrakt

W artykule są omówione zmiany w zasadach polskiej ortografii, wprowadzone przez Radę Języka Polskiego i obowiązujące od 1 stycznia 2026 r. Autor skupia się na tych zmianach, które dotyczą użycia wielkiej litery w nazwach własnych. Każda omówiona zmiana została opatrzona komentarzem wyjaśniającym jej zasadność oraz poruszającym dodatkowe kwestie związane z jej funkcjonowaniem. W podsumowaniu wskazuje na ogólny charakter wprowadzonych zmian: ich mniejszą rygorystyczność, bardziej otwarty i dowolny charakter.

Słowa kluczowe: zmiany w ortografii, Rada Języka Polskiego, nazwy własne, wielkie litery

Abstract

The article discusses the changes to Polish orthographic rules introduced by the Council for the Polish Language coming into force on 1 January 2026. The author focuses on changes relating to the use of capital letters in proper nouns. Each of the discussed changes is explained as regards its rationale and any additional implementation issues. In his conclusion, the author highlights the general nature of the introduced changes: their less stringent character and their greater openness and flexibility.

Keywords: changes in spelling, Council for the Polish Language, proper names, capital letters

1. Wprowadzenie

Ogłoszone 15 maja 2024 r. zmiany w polskiej ortografii¹, mające obowiązywać od stycznia 2026 r., dotyczą – wbrew niektórym krzykliwym nagłówkom medialnym w rodzaju „tsunami w polskiej ortografii” czy „wielka reforma ortografii” – kilkunastu większych zmian, regulujących pisownię w myśl reguły konwencjonalnej. Sprowadzają się one *de facto* do jedenastu wyszczególnionych w Komunikacie punktów, związanych z kwestiami pisowni łącznej lub rozdzielnej, użycia wielkich i małych liter, stosowania łącznika oraz kilku drobniejszych uszczegółowień. W tym artykule odnoszę się do nowych propozycji stosowania wielkich liter w pisowni nazw własnych, przyjętych przez Radę Języka Polskiego i zawartych w dokumencie pt. „Zasady pisowni i interpunkcji polskiej”². Szersze tło wprowadzanych zmian, w tym także ich geneza, kulisy historyczne i założenia teoretyczno-metodologiczne omówione są w osobnym artykule (Żmigrodzki i in. 2025).

W omawianych „Zasadach pisowni” (dalej: Zp) zespołowi redakcyjnemu przyświecała ogólna idea dążenia do wypracowania ujęcia z jednej strony prostego i ogólnego, z którego dałoby się wyinterpretować zastosowania do kwestii bardziej szczegółowych, a z drugiej takiego, które uprościłoby system pisowni i sprawiło, że w efekcie poprawne stosowanie ortografii byłoby łatwiejsze, nawet kosztem zmiany utrwalonych przyzwyczajzeń. Oczekiwana łatwość i prostota miały w zamierzeniu dać piszącym po polsku wykładnię ortografii w miarę intuicyjnej, zgodnej z tendencjami zaobserwowanymi w uzusie i niewymagającej nadmiernej interpretacji lingwistycznej. Z tego względu w kilku miejscach zdecydowano się na zmiany dość wyraźne w stosunku do stanu istniejącego. W innych z kolei miejscach wręcz zrezygnowano z twardej kodyfikacji na rzecz otwartości i dowolności, tak by kwestie zapisu (a więc realnie drugorzędne z punktu widzenia potrzeb i społecznych celów komunikacji, zwłaszcza współczesnej, poddanej rozmaitym przemianom technologicznym, por. Nowak 2020: 16–27) nie dominowały nad sensem przekazu i nie pochłaniały zbyt wiele uwagi piszącego. Ortografia polska w tej propozycji ma być bardziej ludzka, a mniej dogmatyczna – „święta”.

Dążenie do uproszczenia reguł pisowni, zwłaszcza w obszarze działania zasady konwencjonalnej, opierało się nie tylko na preferowaniu systemu „ergonomicznego”, jak najbardziej wygodnego dla użytkownika, ale wyni-

¹ Komunikat Rady Języka Polskiego datowany na 10 maja 2024, zamieszczony na stronie Rady: <https://rjp.pan.pl/>. Jego treść była w wyniku dostrzeżonych uchybień zmieniona i obecnie występuje w materiałach Rady jako Komunikat z dnia 16 czerwca 2025 r.

² Dokument również zamieszczony na stronie RJP: <https://rjp.pan.pl/>.

kało też z wniosków płynących z badań nad piśmiennością współczesnych Polaków. Wskazują one wyraźnie, że pisanie staje się czynnością recesywną, zwłaszcza zaś najmłodsze pokolenia mają istotne problemy z utrzymaniem spójności tekstu i poprawnym formułowaniem jakichkolwiek wypowiedzi pisanych (Warchala, Skudrzyk 2010). W tym podlegającym ciągłemu zubożeniu repertuarze narzędzi tekstotwórczych kwestie ortografii schodzą na dalszy plan, stając się wręcz nadmiarowym „reliktem” porządku kultury druku i ustępując miejsca nowym zwyczajom, pochodzącym już z kultury słowa cyfrowego. Ten obraz rzeczy tylko wzmocnił przekonanie, że kierunek przyjętych działań – od szczegółowości do ogólnych reguł i od trudnych, często nielogicznych i nieuzasadnionych niczym innym jak tylko tradycją ustaleń do systemu jak najbardziej jednorodnego, spójnego – odpowiada także kierunkowi szerszych zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych³. Jest on dodatkowo zgodny z formułowanymi od dziesięcioleci postulatami badaczy historii polskiej ortografii, by kodyfikacja normy pisowni szła „[...] w kierunku porządkowania, usuwania niejasności i, jeśli one występują, nie wprowadzania jednoznacznych decyzji, tylko akceptowania rozwiązań fakultatywnych, alternatywnych” (Saloni 2023: 105; podkr. M.R.).

2. Wielkie litery, nazwy własne i ortografia

W myśl zasady konwencjonalnej wielkie litery na początku wyrazów stosuje się ze względów składniowych, znaczeniowych, uczuciowych i grzecznościowych oraz stylistycznych. Ze względów znaczeniowych wyróżnia się w ten sposób nazwy własne. Można by uznać, że taka regulacja powinna wystarczyć jako wskazówka praktyczna i rozstrzygać wszędzie tam, gdzie zachodzi konieczność zapisu nazwy własnej. W konfrontacji z materiałem językowym oraz nade wszystko złożonością samej klasy nazw własnych, grupującej jednostki wielu kategorii onimicznych o zróżnicowanej genezie kategorialnej, funkcji, tradycji użycia, zwyczaju stosowania, produktywności, nadto wykazujące dużą różnorodność formalną (choćby tylko podział na jedno- i wielowyrazowe) okazuje się ona jednak niewystarczająca. Uwzględnić też trzeba realne i częste kłopoty piszących z ustaleniem, czy zapisywany właśnie ciąg znaków jest nazwą własną, czy też wyrazem pospolitym –

³ Pod wpływem zmian cywilizacyjnych i pokoleniowych zmienia się też samo rozumienie (i stosowanie) normy językowej. Jak pisze Katarzyna Kłosińska „[...] potrzeby komunikacyjne młodego pokolenia i wynikające z nich zwyczaje językowe [...] stoją w sprzeczności z jedną z głównych potrzeb użytkowników języka, która legła u podstaw konstrukcji normy językowej. Jest to potrzeba zachowania swoistości i integralności języka” (Kłosińska 2019: 97).

delimitacja pomiędzy tymi klasami nie jest wcale rzeczą prostą nawet dla specjalistów, nie mówiąc już o użytkownikach polszczyzny niezajmujących się refleksją metajęzykową.

Być może z powyższych powodów (choć to jedynie domniemanie) w dotychczas spisywanych zasadach pisowni, choćby w tych obowiązujących jeszcze w 2025 r., w paragrafie odnoszącym się do omawianej kwestii (cz. IV.18)⁴ zamiast ogólnie sformułowanej reguły podaje się wyliczenie najważniejszych kategorii nazewniczych. Lista wskazuje trzydzieści jeden kategorii nazw własnych, od imion i nazwisk aż po nazwy odnaczeń, firm i wyrobów przemysłowych, jednak wobec szybko postępujących zmian zwyczajów językowych, w tym praktyk i tendencji nazewniczych (Rutkowski 2017), okazuje się niewystarczająca, bo nie ujmuje wszystkich kategorii. Nie sposób zresztą wyobrazić sobie, by w analogowej formie drukowanej zmieścić aktualny, odpowiadający realiom języka obecnie używanego zbiór kompletny. Co ciekawe, we wcześniejszych ujęciach kodyfikacyjnych w ogóle nie podawano zasady ogólnej („wielką literą pisze się nazwy własne”), tylko od razu stosowano wyliczenie⁵ – jak gdyby autorzy mieli pełną świadomość trudności i niedokładności zakresowej ujęcia ogólnego.

Naturą ortograficznych regulacji normatywnych jest pewien stopień szczegółowości oraz przede wszystkim egzemplifikacja, dzięki której ustalenia ogólne znajdują swe ucieleśnienie w przykładach. Wypracowanie właściwego balansu między ogólnym ujęciem danej reguły a jej ilustratywną konkretyzacją jest rzeczą trudną i uzależnioną od stopnia świadomości językowej odbiorcy. Mając na względzie przede wszystkim odbiorcę o przeciętnych (niespecjalistycznych) kompetencjach lingwistycznych, a jednocześnie pozostając w zgodzie z nadrzędną zasadą ogólności, autorzy Zp byli zmuszeni – poza wskazaniem ogólnej reguły dotyczącej nazw własnych – omówić bardziej szczegółowo dziesięć zagadnień dotyczących użycia wielkich liter, z których najwięcej uwagi poświęcono tym kategoriom onimicznym, w których pisowni zaproponowane zostały pewne modyfikacje.

⁴ Omawiam na podstawie wersji online *Zasad pisowni do Słownika ortograficznego języka polskiego* PWN, zamieszczonego na stronie <<https://sjp.pwn.pl/zasady>>, dostęp 17.05.2025.

⁵ Tak jest przykładowo w *Zasadach pisowni polskiej* Stanisława Jodłowskiego i Witolda Taszyckiego z 1956 r., gdzie czytamy: „Ze względu na znaczenie wyrazów wielką literą pisze się: 1/ Istotne imiona własne ludzi [...], zwierząt lub drzew [...] bogów [...] jednostkowych istot mitologicznych [...]. 2/ Nazwy mieszkańców części świata, krajów, prowincji oraz nazwy oznaczające przynależność do narodu, rasy i szczepu [...]” (Jodłowski, Taszycki 1956: 65). Wyliczenie to obejmuje siedemnaście większych klas nazewniczych, a więc jest znacznie uboższe od wskazanego wyżej zestawienia ze słownika PWN.

3. Zmiany w zakresie stosowania wielkiej litery

W Zp w sposób zwięzły podano, że wielkimi literami początkowymi pisze się nazwy własne,

[...] a więc takie wyrażenia, które zostały nadane jakiemuś obiektowi w celu jego indywidualnego nazwania, wyróżnienia i odróżnienia od innych, podobnych. W wielowyrazowych nazwach własnych wszystkie wyrazy, z wyjątkiem wewnętrznych spójników, przyimków i wyrazów pomocniczych (np. *imienia, do spraw, ku czci, na rzecz*), zapisuje się wielkimi literami. Odstępstwa od tej zasady podano niżej w przepisach szczegółowych. (Zp, 42)

Zapowiedziane w powyższym passusie przepisy szczegółowe dotyczą (wzorem przepisów dawniejszych) wskazania najważniejszych klas nazw własnych: imion i nazwisk, pseudonimów, nazw świątecznych, nazw imprez i akcji społecznych, tytułów, programów medialnych, firm i wyrobów przemysłowych, obiektów astronomicznych, państw, obiektów geograficznych, obiektów przestrzeni miejskiej, lokali usługowych i gastronomicznych, urzędów, władz i instytucji oraz nagród, medali i odznaczeń honorowych. W zakresie stosowania w nich wielkich liter zaproponowano następujące zmiany:

3.1. Pisownia wielką literą nazw mieszkańców miast i ich dzielnic, osiedli i wsi, np. *Warszawianin/Warszawiak, Zgierzanin, Ochocianka* (mieszkanka dzielnicy Ochota), *Mokotowianin* (mieszkaniec dzielnicy Mokotów), *Nowohucianin* (mieszkaniec dzielnicy Nowa Huta), *Chocholowianin* (mieszkaniec Chochółowa). Odpowiedni przepis został sformułowany następująco:

[wielką literą pisze się] Nazwy osób utworzone od nazw geograficznych i nazw jednostek administracyjnych (państw, regionów, krain, obszarów geograficznych, prowincji itp., miast, ich dzielnic, osiedli i wsi). (Zp, 43)

Dotychczasowe zasady różnicują sposób zapisu w zależności od kategorii nazwy, od której utworzona jest nazwa mieszkańca: wielką literę stosuje się do mieszkańców planet (?), kontynentów, państw i regionów, natomiast małą – pozostałych kategorii nazw geograficznych. Nowa propozycja ujednolicenia zasady pisowni nazw mieszkańców od wszystkich nazw geograficznych eliminuje występujące wahania: *Rzymianin* (obywatel starożytnego państwa, imperium rzymskiego) wobec *rzymianin* (mieszkaniec Rzymu), *Sieradzanin* (mieszkaniec Sieradzkiego) wobec *sieradzanin* (mieszkaniec Sieradza). Uzależnienie pisowni nazw mieszkańców od kategorii nazwy podstawowej jest nielogiczne i niczym nieuzasadnione – nie różnicuje w żaden sposób desygnatu nazwy, którym może być ta sama osoba oznaczana jako mieszkaniec regionu lub miasta. Efektem wprowadzenia zmiany jest uzyskanie

zasady prostej, bezwyjątkowej, dotyczącej wszystkich nazw mieszkańców utworzonych od nazw geograficznych.

3.2. Dopuszczenie dowolności w pisowni małą lub wielką literą żartobliwych, nieoficjalnych nazw etnicznych typu *jugol/Jugol* ('mieszkaniec dawnej Jugosławii'), *żabojad/Żabojad* ('Francuz'), *makaroniarz/Makaroniarz* ('Włoch'), *szkop/Szkop* ('Niemiec'). W założeniu nazwy tego rodzaju, występujące w języku potocznym i mające charakter nieoficjalny, często pejoratywny, ośmieszający i stygmatyzujący poprzez odwołanie do stereotypów narodowościowych są określeniami z innego porządku pragmatycznego niż oficjalne nazwy mieszkańców, które w myśl przedstawionej wyżej zasady pisze się wielką literą. Zapisywane są one różnie – np. forma *żabojad/Żabojad* jest notowana w Narodowym Korpusie Języka Polskiego 11 razy wielką literą i 11 razy małą, forma *kitajec* jeden raz, a forma *Kitajec* 7 razy, forma *makaroniarz* 6 razy, a *Makaroniarz* – jeden raz. Jak widać, uzus jest bardzo rozchwiany i nie wykazuje żadnych preferencji w kierunku małych bądź wielkich liter. Nowa zasada „otwiera” zatem pisownię, nie opowiadając się kategorycznie za jednym bądź drugim sposobem zapisu, dając w tym względzie dowolność piszącym.

3.3. Wprowadzenie pisowni wielką literą nie tylko nazw firm, marek i modeli wyrobów przemysłowych, ale także pojedynczych egzemplarzy tych wyrobów („samochód marki *Ford*” i „pod oknem zaparkował czerwony *Ford*”). Dotychczas obowiązujące przypisy stanowią, że wielką literą pisze się jedynie nazwy firm i marek w znaczeniu ogólnym, natomiast nazwy firmowe wyrobów, modeli (w odniesieniu do pojedynczych egzemplarzy) – małą. W ten sposób różnicowało się zapisy tych samych leksemów w zależności od desygnacji: „japoński koncern *Honda* wycofuje się z Polski” wobec „kierujący *hondą* był w stanie nietrzeźwym”, „sponsorem rozgrywek jest *Rolex*” wobec „potraktował zakup tego *rolexa* jako inwestycję”. Takie rozgraniczenie użycia jest czytelne i proste jedynie w teorii, w praktyce bowiem stanowi dla użytkowników języka nie lada kłopot, o czym świadczy mnóstwo tekstowych odstępstw od tej reguły i zatrzesienie błędów ortograficznych również w tekstach opracowanych profesjonalnie (np. w mediach)⁶:

⁶ Dla przykładu: porównanie zapisów nazwy *Rolex/rolex* w Narodowym Korpusie Języka Polskiego pokazuje następujące proporcje zapisów poprawnych do błędnych: *Rolexa* (1–5), *rolexa* (3–0), *Rolexem* (1–1), *rolexem* (2–0), *rolexów* (1–0). Widać, że więcej błędów dotyczy pisowni wielkoliterowej, co jest odzwierciedleniem wzrastającej tendencji do użycia wielkich liter w odniesieniu do nazw firmowych, także w tych kontekstach, w których reguła nakazuje zastosowanie małej litery inicjalnej.

w tekstach opisujących dwa tragiczne zdarzenia z początku lutego 2025 r. na autostradzie A2 występują błędne zapisy: „65-letni kierowca *Toyoty* poniósł śmierć na miejscu”⁷ (poprawnie: *toyoty*), „Ze wstępnych ustaleń wynika, że 66-letnia kierująca samochodem marki *toyota aygo* wjechała pod prąd na autostradę A2”⁸ (poprawnie: *Toyota Aygo*). Powszechność tego rodzaju błędów dowodzi, że albo samo rozróżnienie dwóch poziomów odniesienia nazw firmowych jest trudne, albo że użytkownicy języka nie zdają sobie sprawy z tego, że w ogóle ortografia te dwa użycia różnicuje i w efekcie piszą tak, jak im nakazuje intuicja (a ta podpowiada, że mamy tu do czynienia jednak z nazwami własnymi). Przeważa w związku z tym użycie wielkiej litery, bo nazwy firmowe/marki są interpretowane tak jak inne nazwy własne, a ich użycie w znaczeniu egzemplarza a nie modelu nie jest dla piszących wystarczającym powodem do zaznaczenia tego w piśmie – nazwa pozostaje nazwą.

Nowe regulacje wprowadzają jednolitą zasadę – wszystkie nazwy firmowe pisze się wielkimi literami bez względu na rodzaj odniesienia. Usunięte zostaje w ten sposób źródło bardzo wielu błędów. Pozostawiono przy tym regułę pisania małą literą tych nazw firmowych, które uległy apelatywizacji⁹, a zatem systemowo zasilili zasób leksykalny w znaczeniu apelatywnym i oznaczają określony rodzaj wyrobów: *adidasy* (nie tylko wyroby firmy Adidas, ale ogólnie rodzaj obuwia sportowego o wzmocnionej konstrukcji, odpowiednik angielskiego *sneakers*), *pampersy* (nie tylko wyrób Pampers firmy Procter&Gamble, ale ogólnie rodzaj jednorazowej pieluszki wchłaniającej wilgoć). Takie nazwy nie funkcjonują już jak nazwy własne, tylko jak wyrazy pospolite – i tak też są zapisywane.

3.4. Wprowadzenie dwóch sposobów zapisywania wielowyrazowych tytułów cyklicznych programów telewizyjnych, radiowych i internetowych – wielką literą pisze się tylko pierwszy wyraz albo wielką literą zapisuje się wszystkie wyrazy (oprócz spójników i przyimków wewnątrz tytułu), np. *Kuchenne Rewolucje* albo *Kuchenne rewolucje*, *Taniec z Gwiazdami* albo *Taniec z gwiazdami*, *Dwie Lewe Ręce* albo *Dwie lewe ręce* (tytuł podcastu). Obserwacja uzusu pokazuje wyraźnie, że nasila się tendencja do pisania wielkimi literami wszystkich członów nazw wielowyrazowych z tej kategorii, być może pod wpływem zwyczaju z języka angielskiego,

⁷ Źródło: <<https://mieskiireporter.pl/nie-zyje-druga-osoba-kierowca-forda-z-tragicznego-wypadku-na-a2-toyota-jechala-pod-prad/>>, dostęp: 31.07.2025.

⁸ Źródło: <<https://lodz.tvp.pl/84817082/smiertelny-wypadek-na-autostradzie-a2-auto-jechalo-pod-prad-czolowka-lodzkie-strykow>> dostęp: 31.07.2025.

⁹ Na temat apelatywizacji nazw własnych por. np. Rutkowski (2007, 2008).

a na pewno pod wpływem rozchwianej normy z języka cyfrowego. W tym punkcie również autorzy Zp zrezygnowali z ustalenia jednej obowiązującej reguły, wychodząc z założenia, że jakikolwiek wybór (czy to pod kątem zasad pisowni tytułów czasopism, czy też książek) byłby najpewniej regułarnie łamany w praktyce. Dopuszczenie obydwu sposobów wyeliminuje tę kwestię jako problem ortograficzny – zdano się tu na intuicję i preferencje idiolektałne piszących, przy założeniu jednolitości zasady w obrębie jednego tekstu (choć tego do Zp nie wpisano).

3.5. Ujednolicenie pisowni nazw obiektów astronomicznych poprzez wprowadzenie pisowni nazw komet wielkimi literami. W dotychczasowych zasadach wyraz *kometa* był traktowany jako wyrażenie gatunkowe utożsamiające, które nie wchodziło w skład nazwy własnej: „W nazwach komet człon pierwszy traktowany jest jak nazwa gatunkowa (rodzajowa) i zapisywany małą literą, np. *kometa Halleya*, *kometa Enckego*, *kometa Shoemaker-Levy 9*”. Takie rozwiązanie jest tyleż arbitralne, co nielogiczne i niezgodne z powszechną intuicją użytkowników języka. Gdyby bowiem zinterpretować w tym duchu nazwy komet, to trzeba by literalnie i systemowo potraktować człon *kometa* jako wyraz pospolity, a wówczas „nazwy własne komet” musiałyby mieć postać *Halleya*, *Enckego* czy *Shoemaker-Levy 9*. Kłóci się to jednak z zasadą, że gatunkowe człony określające mogą być w tekstowych użyciach nazw pomijane, bo musiałoby to usankcjonować takie wystąpienia tekstowe, jak: „Jan oczekuje na kolejny przelot *Halleya* na naszym niebie” czy „okres obiegu *Halleya* wynosi 76 lat”¹⁰. Tego rodzaju użycia są w korpusie polszczyzny notowane sporadycznie, na 33 wystąpienia formy *Halleya* tylko raz pojawia się elipsa, a i tak usankcjonowana kontekstowo: „– A co z tą kometą? – Chodzi panu o *Halleya*? Zbliża się”.

3.6. Ujednolicono pisownię nazw obiektów w przestrzeni miejskiej (czy szerzej: publicznej), **wprowadzając pisownię wielkimi literami wszystkich członów nazw wielowyrazowych**, a więc konsekwentnie

¹⁰ O możliwości użycia eliptycznego pisze w swej monografii dotyczącej polskiego nazewnictwa kosmicznego Ewa Jakus-Borkowa (2004: 80): „pod wpływem form międzynarodowych obserwuje się w polskiej literaturze astronomicznej zjawisko odchodzenia od nazw dwuczłonowych typu *kometa Kopffa* i przechodzenia do uproszczonych: z elipsą członu utożsamiającego i zastąpieniem odnazwiskowej formy dopełniaczowej mianownikiem, np. *Kopff*”. Kwerendy ogólnokorpusowe tego nie potwierdzają, natomiast w publikacjach specjalistycznych możliwe jest stosowanie tego typu elips bez utraty precyzji znaczeniowej. Trzeba tu wyraźnie podkreślić, że Zp są zorientowane na język ogólny, niespecjalistyczny, dlatego nie ingerują w funkcjonujące w obrębie wielu środowisk specjalistycznych sposoby zapisu, wielokrotnie usankcjonowane tradycją.

stosując kierunek interpretacji inkluzywnej, włączającej człon gatunkowy na stałe w strukturę nazwy¹¹. Odpowiedni zapis jest sformułowany następująco:

W nazwach obiektów przestrzeni publicznej wszystkie wyrazy (oprócz wewnętrznych przyimków i spójników oraz wyrażeń typu *imienia*) zapisuje się wielką literą. Stojący na początku nazwy wyraz określający rodzaj obiektu, np.: *aleja, brama, bulwar, cmentarz, kopiec, kościół, klasztor, molo, most, osiedle, pałac, park, plac, pomnik, rondo, skwer, willa, zamek*, traktuje się jako część nazwy własnej i pisze się wielką literą (Zp, 48).

Wyjątkowo jednak utrzymano pisownię wyrazu *ulica* małą literą, co stanowi istotny wyłom w ujęciu systemowym, ale za takim rozwiązaniem przemawiały względy praktyczne (wyraz ten bardzo często ulega elipsie¹²) oraz tradycja. Propozycja, by wszystkie inne człony nazw obiektów przestrzeni miejskiej były traktowane jako elementy nazw jest zmianą daleko idącą i może wywoływać pewne kontrowersje. Dla wzmocnienia argumentacji za zmianą warto przywołać głosy językoznawców onomastów, którzy od wielu lat wielokrotnie wskazywali na nielogiczność dotychczasowych przepisów, a więc interpretacji wyłączającej te człony poza strukturę nazwy:

W polskich przepisach ortograficznych – pomijających istotę dwuczłonowej struktury nazw miejskich – niesłusznie ustalono odrębne traktowanie każdego z jej członów i zdecydowano, że: człon A jako wyraz pospolity powinno pisać się małą literą, a człon B jako nazwę własną powinno pisać się wielką literą. [...] Wbrew aktualnym zasadom pisowni polskiej – istnieją oczywiste podstawy do tego, by oba człony były pisane wielkimi literami, podobnie jak Wyżyna Małopolska, Puszcza Niepołomska, Góra Kościuszki, Hala Gąsienicowa. Wyrazy pospolite *ulica, plac, aleja, rondo* itp. w chwili, gdy stają się członami struktury nazewniczej, zyskują tym samym status nazwy własnej. (Handke 2011: 31; podkr. M.R.).

Powyższe poglądy były w środowisku onomastycznym powszechne¹³. Ich usankcjonowanie w postaci nowej zasady doprowadzi do ujednolicenia systemu, a więc usunie konieczność rozstrzygania, czy zastosować małą czy wielką literę. Dotychczasowe przepisy utrzymywały na ogół interpretację ekskluzywną, jednak w wielu wypadkach niekonsekwentnie, co prowadziło do konfuzji i niepewności. Mimo reguły ogólnej, że wyrazy w rodzaju *brama, rondo, cmentarz, hala, wały* to jedynie apelatywne wyrażenia gatunkowe

¹¹ Więcej na temat interpretacji struktury nazwy w kontekście przepisów ortograficznych por. Rutkowski (2023).

¹² Takie eliptyczne użycia jak np. *idę na Piłsudskiego, jadę na Kościuszki, mieszkam przy Okrzei* są bez problemu interpretowane jako nazwy ulic. W przypadku innych kategorii nazw miejskich (plac, park, rondo itp.) tego rodzaju elipsy nie są stosowane.

¹³ Były m.in. przedmiotem dyskusji na posiedzeniu Komisji Onomastycznej Komitetu Językoznawstwa PAN 18 czerwca 2018 r., na podstawie referatu Agnieszki Myszkii „Pisownia urbanonimów”; por. też Myszkia (2016: 66–69).

i mogą być zapisywane wielkimi literami tylko wtedy, gdy oznaczają inny obiekt niż ten wskazywany przez takie określenie, to w zestawie przykładów figurowały np. *Hala Ludowa*, *Cmentarz Łyczakowski*, *Wały Chrobrego*. Kwestia ta budziła też bardzo często wątpliwości użytkowników języka, którzy zwracali się z prośbą o jej rozstrzygnięcie do poradni językowych. Oto dwa jedynie przykłady wraz ze znamiennymi odpowiedziami ekspertów:

Pytanie:

[...] nie rozumiem, dlaczego inaczej trzeba zapisać *cmentarz Rakowicki* i np. *Cmentarz Łyczakowski*.

Odpowiedź:

Do problemu tego odnosi się reguła [82] *Wielkiego słownika ortograficznego PWN*, ale – jak wiadomo – nie daje jasnego rozstrzygnięcia. Jak można wnioskować z analizy przykładów tam zamieszczonych, właściwa byłaby pisownia *cmentarz Rakowicki*, *cmentarz Łyczakowski*. W części hasłowej słownika podano jednak pisownię *Cmentarz Łyczakowski*, która – moim zdaniem – jest godna polecenia, bo nie narusza reguły i jest zgodna ze zwyczajem językowym, a ten bierze się z przekonania, iż wyraz *cmentarz* jest integralnym składnikiem nazwy. Byłoby też rozsądne i konsekwentne, gdybyśmy pisali *Cmentarz Rakowicki*, *Cmentarz Powązkowski* itd. (Jan Grzenia; podkr. M.R.)¹⁴

Pytanie:

Czy *Cmentarz Łyczakowski* to jedyny *Cmentarz* (chodzi o wielką literę)?

Odpowiedź:

Odpowiedni przepis ortograficzny jest wyjątkowo niepraktyczny, każe uzależniać pisownię od tego, czy słowo *cmentarz*, *kościół*, *zamek* itp. jest częścią nazwy własnej, czy tylko określeniem gatunkowym. W słowniku ortograficznym PWN zapisano *cmentarz Rakowicki* małą literą, ale *Cmentarz Łyczakowski* – wielką. Skąd ta różnica – słownik nie wyjaśnia. (Mirosław Bańko, PWN; podkr. M.R.)¹⁵

W efekcie zmiany będzie obowiązywała pisownia typu *Aleja Józefa Piłsudskiego*, *Brama Floriańska*, *Kopiec Kościuszki*, *Most Poniatowskiego*, *Pałac pod Baranami*, *Pałac Staszica*, *Ogród Saski*, *Park Kusocińskiego*, *Plac Zbawiciela*, *Pomnik Ofiar Getta*, *Zamek Ujazdowski*. Taka konwencja była zresztą i tak dość wyraźnie obecna w uzusie, tyle że do tej pory błędnie. Odpowiada ona bowiem ogólnej tendencji do używania wielkich liter w odniesieniu do nazw własnych, a gdy piszący poddawał się tej intuicji zamiast wytycznym ortografii, popełniał błędy. Wahania w pisowni ilustrują wybrane wypisy z NKJP: *pałac Staszica* (1) – *Pałac Staszica* (3), *placu Zbawiciela* (40) – *Placu Zbawiciela* (9), *kopiec Kościuszki* (46) – *Kopiec Kościuszki* (17), *wały Chrobrego* (0) – *Wały Chrobrego* (9), *most Poniatowskiego* (25) – *Most Poniatowskiego* (4), *cmentarz Rakowicki* (12) – *Cmentarz Rakowicki* (10).

¹⁴ <<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/nazwy-cmentarzy;10013.html>>, dostęp 01.08.2025.

¹⁵ <<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/cmentarz-jaka-litera;11254.html>>, dostęp 01.08.2025.

3.7. W pisowni nazw lokali usługowych i gastronomicznych oraz instytucji kultury wprowadza się analogiczną zasadę, że wszystkie wyrazy (oprócz wewnętrznych przyimków i spójników oraz wyrazów typu *imienia*) zapisuje się wielką literą. Wyrazy typu: *apteka, bar, hotel, kawiarnia, kino, pizzeria, restauracja, teatr, zajazd* traktuje się jako część nazwy własnej i pisze się wielką literą. I tu jednak dopuszczono możliwość innej interpretacji tych wyrazów – jeśli uznaje się je za określenia rodzajowe, poprzedzające właściwą nazwę, wówczas można je zapisywać małą literą. Możliwe i równoprawne są zatem zapisy *Bar Smakosz* jak i *bar Smakosz*, *Kino Apollo* jak i *kino Apollo*, *Zajazd u Kmicica* jak i *zajazd U Kmicica*.

3.8. W nazwach medali i odznaczeń, a także nagród i tytułów honorowych wprowadzono zasadę pisowni wszystkich wyrazów (oprócz przyimków i spójników oraz wyrazów typu *imienia*) wielką literą. Zmiana dotyczy w największym stopniu inkluzywnej interpretacji wyrazu *nagroda*, co skutkować ma zapisami w rodzaju: *Nagroda Kioto, Nagroda Literacka Gdynia, Nagroda Nobla, Nagroda Pulitzera, Nagroda Rektora za Wybitne Osiągnięcia Naukowe, Nagroda Wielkiego Kalibru, Nagroda im. Kazimierza Iłakowiczówny*. Tu jednak również pozostawiono możliwość odstępstwa od tej zasady, ale odwołano się przy tym do oryginalnej formy nadanej przez twórców czy fundatorów nagrody:

Jeśli twórcy nagrody bądź oznaczenia nie umieścili w ich nazwie wyrazów *nagroda, medal, odznaka*, tj. potraktowali je jak określenia rodzajowe, wyrazy te można zapisać małą literą. (Zp, 50)

Forma językowa takich nagród i tak raczej skłania do wyłączenia wyrazu gatunkowego *nagroda* poza obręb właściwej nazwy, por. przykłady *nagroda Paszport Polityki, nagroda Polskie Noble, nagroda Skrzydła Ikara, medal Sprawiedliwy wśród Narodów Świata, odznaka Strażak Wzorowy*.

W zakresie użycia wielkich liter, poza omówionymi wyżej zmianami w obrębie nazw własnych, Zp modyfikują również pisownię przymiotników utworzonych od nazw osobowych typu *Szekspirowski/szekspirowski, Rubensowski/rubensowski*. Znoszą one obowiązujące dotychczas rozróżnienie na użycie dzierżawcze (czyj?) i jakościowe (jaki?), ujednolicając ich zapis i nakazując pisać tak, jak wszystkie inne przymiotniki od nazw własnych, a więc małymi literami. W odniesieniu do jednej szczególnej grupy gramatycznej – przymiotników utworzonych za pomocą sufiksów *-ów/-owy* oraz *-in/-iny*: *Maćków/Maćkowy, Zosin/Zosiny* – pozostawiono możliwość zapisu wielką literą. Ich użycie (w praktyce i tak coraz rzadsze) wiąże się zdecydowanie ściślej ze znaczeniem posesywności niż bardziej ogólnego i uniwersalnego formantu *-owski*.

4. Podsumowanie

Wprowadzone w Zp zmiany, motywowane w znacznej mierze chęcią ułatwienia piszącym po polsku stosowania reguł ortograficznych, można postrzegać jako swoiste działania na rzecz demokratyzacji języka i ułatwienia komunikacji. Rada Języka Polskiego jako instytucja państwowa przyjęła tu jako nadrzędną perspektywę przeciętnego (tj. niespecjalistycznego) użytkownika języka, co samo w sobie wymagało dużego zdecydowania i konieczności przekonania części środowiska językoznawczego, i co w ogólnym wymiarze trzeba uznać za nietypowe w odniesieniu do instytucji jako takiej¹⁶. Dyskusja wewnątrzśrodowiskowa, która się wywiązała po ogłoszeniu w maju 2024 r. dwóch komunikatów Rady, jest tej nietypowości znamienym dowodem – miała ona różne odsłony, pozostawiła także ślad w postaci publikacji (por. teksty w „Poradniku Językowym” z. 3/2025¹⁷; por. też Saloni 2025). Niezależnie od emocji, merytoryczny wymiar tej dyskusji doprowadził do modyfikacji kilku szczegółowych reguł, które to zmiany RJP ostatecznie przegłosowała w czerwcu 2025 r. Dyskusja ta pokazała również dobitnie, że regulacje ortograficzne mają swoje ograniczenia i że objęcie jednoznacznymi zasadami całego uniwersum języka pisanego jest zadaniem niewykonalnym¹⁸. Z tego względu w tych punktach, w których pozostawiono wciąż konieczność interpretacji, dokonano na ogół znacznego rozluźnienia rygorów normy poprzez usankcjonowanie różnych wariantów zapisu (np. małą lub wielką literą). Skutkiem takiego rozwiązania będzie z całą pewnością mniejsza liczba zapisów, które do tej pory (lub przy utrzymaniu ścisłych rygorów dychotomicznych) musiałyby być kwalifikowane jako błędy ortograficzne. A że nagminnie występują rozchwiania w pisowni mimo istniejących zaleceń, pokazują choćby wykorzystane w tym tekście przykłady z uzusu. Pisane „po nowemu” wszystkie te teksty będą już wolne od błędów.

Innego typu wyzwaniem, tym razem dla specjalistów językoznawców, będzie **uznanie współlistnienia w tekstach zróżnicowanych form**

¹⁶ W polskim modelu komunikacji instytucjonalnej dominuje model komunikacji hegemonicznej z dużą dysproporcją rozkładu władzy dyskursywnej na rzecz instytucji, choć dostrzega się w tym zakresie pewne zmiany – por. działania na rzecz upraszczania języka (ang. *plain language*) czy jego demokratyzacji (Hadryan 2015; Nowak 2023). Z taki układem komunikacji wiąże się również wysoka pozycja eksperta, w tym wypadku – językoznawcy.

¹⁷ Trzeba zauważyć, że wobec prezentowanych w niektórych zamieszczonych tam tekstach postulatów zmian ortograficznych, np. uproszczenia systemu poprzez usankcjonowanie zapisów typu **ćoća* (ciocia), **debjut* (debiut), **szyji* (szyi), zmiany wprowadzone przez RJP są bardzo zachowawcze i tradycjonalistyczne (por. Wolańska, Wolański 2025).

¹⁸ Por. opinię: „Po prostu nie da się zdefiniować i skodyfikować wszystkiego. Nie ma takiej możliwości ani takiej potrzeby. Nasze doświadczenie pokazało, że trudno być kodyfikatorem języka” (Saloni 2023: 104).

zapisu tych samych wyrażen jako równoprawnych pod względem obowiązującej normy. Inaczej rzecz ujmując, to, co ma być ułatwieniem dla użytkownika, może stać się pewnym utrudnieniem dla specjalisty interpretującego teksty¹⁹. Uproszczenie zasad, a zwłaszcza objęcie normą niektórych nowych, pozostających do tej pory poza nią wariantów ortograficznych (czyli uznanie ich za poprawne) może dodatkowo u części językoznawców budzić poczucie utraty pozycji uprzywilejowanej²⁰. W wielu wypadkach wiedza ekspercka nie będzie już niezbędna, by rozstrzygnąć, w jakich kontekstach i w jakim odniesieniu pewne zapisy są poprawne (np. *Poznaniak*, *Ford*, *Gombrowiczowski*). Trzeba jednak przyznać, że wiele tego rodzaju „kruczków ortograficznych” było nadmiernie reprezentowanych w jednym tylko gatunku tekstów – mianowicie w specjalnie spreparowanych dyktandach podczas konkursów ortograficznych. Jeśli jednak utrata ich dydaktycznej funkcji w tego typu sztucznych tekstach będzie zrównoważona zwiększoną poprawnością tekstów naturalnych, to kierunek zmian przyjętych przez RJP w zakresie ortografii będzie trzeba ocenić pozytywnie.

Ortografia w Polsce to temat nadmiarowo poważny, można by rzec – zbyt poważny, by pozostawić go językoznawcom²¹. Wobec zarysowanych różnic stanowisk, które wyostrzyły się jeszcze bardziej po opublikowaniu w 2024 r. komunikatów RJP, trudno przypuszczać, by udało się wypracować model satysfakcjonujący wszystkich – i to niezależnie od jego ostatecznego kształtu. Zawsze będzie albo zbyt liberalny, albo zbyt rygorystyczny, albo zbyt zachowawczy, albo zbyt rewolucyjny. Przedstawiony w formie Zp RJP zbiór wydaje się rozsądnym kompromisem, zachowuje ogólne, ustabilizowane od dziesięcioleci zasady, a w kilkunastu jedynie sprawach rozstrzyga wątpliwości, które w większości od lat były wskazywane przez różne gremia lingwistyczne jako kwestie wymagające uregulowania. Jest też wyraźnym

¹⁹ Rozluźnienie rygorów poprzez dopuszczenie rozwiązań alternatywnych może początkowo napotykać na opór, bo tradycyjnie w społeczeństwie obecne są oczekiwania przeciwne: ludzie na ogół domagają się jasnych i precyzyjnych wskazówek, jaka konkretnie forma zapisu jest jedynie poprawna. Można jednak zaryzykować przypuszczenie, że takie postawy są skutkiem właśnie przeregulowanych i zbyt uszczegółowionych przepisów, a także wyrazić związaną z nim nadzieję, że w miarę rozpowszechniania się nowych zasad utrwali się w społeczeństwie nowe przekonanie, że również w dziedzinie ortografii rzeczy nie muszą pozostawać w dychotomicznej opozycji i że mogą obok siebie funkcjonować różne formy zapisu, o takiej samej wartości normatywnej. Taki typ myślenia prezentowało także wielu znawców polskiej ortografii, np. Zygmunt Saloni (2023).

²⁰ Refleksje na temat pozycji językoznawcy normatywisty w kontekście zmieniającej się komunikacji i płynnego ujęcia normy przedstawia Ewa Kołodziejek (2019).

²¹ Trzeba tu odnotować, że w wyniku m.in. protestu środowiska geografów, zwłaszcza Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej, Rada wycofała się z propozycji zmiany pisowni wyrazów gatunkowych stojących przed nazwami geograficznymi w mianowniku.

zwrotem w stronę uzusu – praktyki piśmienniczej Polaków. Z całą pewnością nie przynosi on zmian rewolucyjnych. Przy zachowaniu odpowiedniego dystansu (także emocjonalnego, ale i czasowego) może się okazać, że jest on kodyfikacją spełniającą oczekiwania społeczne, a przy tym również środowiskowe postulaty, że

odpowiednie organy (w sytuacji obecnej – Rada Języka Polskiego) powinny skodyfikować zasady ortograficzne w języku polskim – w sposób liberalny, dopuszczając wiele rozwiązań alternatywnych, i ogłosić je w należytej formie. Powinny one także powstrzymać się od prób rygorystycznej kodyfikacji drobiazgow (Saloni 2023: 192).

Omówione wyżej zmiany w zakresie użycia wielkich liter odzwierciedlają taki właśnie sposób myślenia o polskiej ortografii.

Literatura

- Hadryan M. (2015): *Demokratyzacja języka urzędowego. Współczesne tendencje polityki językowej w Szwecji i w Polsce*. Poznań.
- Handke K. (2011): *Dzieje Warszawy nazwami pisane*. Warszawa.
- Jakus-Borkowa E. (2004): *Polskie nazewnictwo kosmiczne*. Opole.
- Jodłowski S., Taszycki W. (1956): *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*. Wrocław.
- Kłosińska K. (2019): *Norma językowa w czasach „końca społeczeństw”. Ku „archipelagowi normatywnemu”*. [W:] *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*. Red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek. Warszawa, s. 93–104.
- Kołodziejek E. (2007): *Po co społeczeństwu językoznawcy? Uwagi o zadaniach współczesnej normatywistyki*. „Poradnik Językowy” z. 1, s. 3–11.
- Myszka A. (2016): *Urbanomimia Rzeszowa. Językowo-kulturowy obraz miasta*. Rzeszów.
- Nowak P. (2020): *Naturalny porządek rzeczy w języku*. Warszawa.
- Rutkowski M. (2007): *O apelatywizacji nazw własnych*. [W:] *Suradnice sučasnej onomastiki*. Red. M. Považaj, P. Žigo. Bratislava, s. 67–73.
- Rutkowski M. (2008): *Apelatywizacja a deonimizacja. Z rozważań nad statusem terminów*. [W:] *Nowe nazwy własne – nowe metodologie*. Red. A. Cieślíkowa, K. Skowronek. Kraków, s. 63–71.
- Rutkowski M. (2017): *Tendencje we współczesnym nazewnictwie polskim*. [W:] *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości*. Red. K. Kłosińska, R. Zimny. Warszawa, s. 266–277.
- Rutkowski M. (2023): *Status i granice nazw własnych a ortografia. Uwagi na temat dwóch reguł użycia wielkiej litery*. [W:] *Nazwa – styl – tekst. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Umińskiej-Tytoń*. Red. A. Gajda, A. Pawłowska-Kościelniak, R. Zarębski. Łódź, s. 177–193.
- Saloni Z. (2023): *Czy potrzebne są zmiany w ortografii?* Olsztyn.
- Saloni Z. (2025): *O Radzie Języka Polskiego i jej nowych zasadach pisowni*. „Prace Językoznawcze” XXVII/1, s. 315–326.
- Warchał J., Skudrzyk A. (2010): *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice.
- Wolańska E., Wolański A. (2025): *Znaczenie badań systemu grafematycznego współczesnej polszczyzny dla przyszłych zmian zasad pisowni*. „Poradnik Językowy” z. 3, s. 47–63.
- Żmigrodzki P., Burkacka I., Kołodziejek E., Krzyżyk D., Miśkiewicz M., Rutkowski M. (2025): *O najnowszych zmianach zasad pisowni polskiej*. „Język Polski” z. 1, s. 5–22.

Piotr Wojdak

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7107>

e-mail: piotr.wojdak@usz.edu.pl

O jednostkach CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ – zagadnienia leksykalne

On the units CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ and COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ –
lexical issues

Abstrakt

Analizowane jednostki są nierównorzędne pod względem obecności w słownikach i frekwencji tekstowych. Zebrano 24 opisy jednostki z CO i tylko 5 opisów jednostki z COŚ (stosunek 4,8 : 1), a w podkorpusach zrównoważonych NKJP i KWJP w sumie naliczono 225 (178 i 47) użyć jednostki z CO i tylko 50 (42 i 8) użyć jednostki z COŚ (stosunek 4,5 : 1). Na podstawie zapisów hasłowych i danych korpusowych omówiono ich wariantywność strukturalnoleksykalną, dotyczącą zwłaszcza komponentu czasownikowego. Zdecydowanie dominują warianty z segmentem *zrobić*, dlatego przyjęto je jako umowne nazwy obu jednostek. Przeprowadzono analizę zebranych definicji (23 jednostki z CO i 4 jednostki z COŚ). Cechą większości z nich jest zestawianie komponentów synonimicznych: fraz pytajnych lub pytajnozależnych w przypadku jednostki z CO, grup bezokolicznikowych w przypadku jednostki z COŚ; definicje tego typu (tzw. wielokrotne) są krytykowane pod względem metodologicznym. Narzuca się więc pytanie, na ile możliwe jest poprawne logicznie definiowanie związków o ograniczonej asumaryczności funkcjonalnej (frazemów) i prostym (poza *fantem*) składzie leksykalnym. Autor skłania się ku paradoksalnym definicjom „redukcyjnym”: CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ ‘co z tym zrobić’; COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ ‘coś z tym zrobić’. Hasłować i definiować można także wyrażenie Z TYM FANTEM jako minimalną jednostkę frazeologiczną. Mimo uwikłania frazeologicznego najbardziej naturalne wydaje się jednak odpowiednie definiowanie samego wyrazu FANT: ‘coś, co stanowi problem’ (znaczenie nienotowane w słownikach, oprócz dawnego SW). Dwóm fantowym frazom zostanie poświęcony jeszcze jeden artykuł (Wojdak, w druku).

Słowa kluczowe: frazem, wariantywność strukturalnoleksykalna, definiowanie, definicje wielokrotne/synonimiczne, minimalna jednostka frazeologiczna

Abstract

The analysed units are not equally frequently represented in dictionaries and texts. 24 descriptions of the unit with CO [WHAT] and only 5 descriptions of the unit with COŚ [SOMETHING] were collected (which gives the ratio of 4.8 : 1); in the balanced subcorpora

NKJP [the National Corpus of Polish] and KWJP [the Corpus of Contemporary Polish], a total of 225 (178 and 47) uses of the unit with CO and only 50 (42 and 8) uses of the unit with COŚ were counted (the ratio of 4.5 : 1). Based on entries and corpus data, the structural-lexical variance of the units was discussed, especially regarding the verbal component. Variants with the *zrobić* [to do] segment clearly dominate, which is why they were adopted as the conventional names for both units. The collected definitions (23 units with CO and 4 units with COŚ) underwent analysis. The feature most of them share is the combination of synonymous components: interrogative phrases (or interrogative-dependent ones in the case of the unit with CO), and infinitival groups in the case of the unit with COŚ. Definitions of this type (so-called multiple definitions) are criticized as regards their methodology. Therefore, a question arises as to how logically correct it is to define compounds with limited functional non-summativity (of phrasemes) and simple (apart from *fant*) lexical composition. The author leans towards paradoxical 'reductive' definitions: CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ 'what to do with it'; COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ 'to do something about it.' It is also possible to make an entry of the phrase Z TYM FANTEM and define it as a minimal phraseological unit. Despite the phraseological entanglement, it seems most natural to appropriately define the word FANT itself: 'something that is a problem' (a meaning not recorded in dictionaries, except for the former SW [Warsaw Dictionary]). Another article will be devoted to the related fant phrases (Wojdak, in press).

Keywords: phraseme, structural-lexical variance, defining, multiple/synonymous definitions

1. Wstęp

Ustabilizowane związki zawierające wyrażenie *z [...] fantem* (zwykle *z tym fantem*) przypuszczalnie nie były dotąd przedmiotem osobnego studium. Poza słownikami znaleźć można jedynie bardzo nieliczne wzmianki na ich temat: o CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ – w artykule Andrzeja M. Lewickiego poświęconym klasyfikacji fraz jako gramatycznego typu typów związków frazeologicznych (Lewicki 2001: 397) i w o prawie sto lat starszej publikacji Antoniego Krasnowolskiego o charakterze poradnikowym (PMPKrasn: 92), a o COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ – w artykule Gabrieli Dziamskiej-Lenart o hasłowaniu wariantywnych jednostek frazeologicznych (Dziamska-Lenart 2011: 76).

Jednostka z CO jest niemal powszechnie notowana w słownikach (ogólnych i frazeologicznych), a jednostka z COŚ tylko w nielicznych źródłach; stosunek zebranych opisów wynosi 24 do 5. Podobnie wypada porównanie frekwencji tekstowych; w zbiorze wystąpień z podkorpusów zrównoważonych NKJP i KWJP zaznacza się 4,5-krotna przewaga jednostki z CO¹. Mimo tej dysproporcji przyjęto, że również COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ jest

¹ Na początku autor nie uświadamiał sobie istnienia jednostki z COŚ. Przystępował do napisania artykułu poświęconego tylko jednostce z CO.

odtworzalną („gotową”²) – „w danej sytuacji i dla nazwania danej wiązki sensów” – wielosegmentową jednostką języka, a więc frazemem czy reproduktem w rozumieniu Wojciecha Chlebdy (2012). Na gruncie frazeologii obie jednostki będą się jednocześnie zaliczać do frazemów rozumianych jako nieidiomatyczne związki frazeologiczne, charakteryzujące się ograniczoną tylko asumarycznością funkcjonalną („sens mieści się w zakresie znaczeniowym wyrazu dominującego semantycznie” – Lewicki, Pajdzińska 2012)³.

Fantowym frazemom poświęcone zostaną dwa artykuły. Uszeregowanie i rozdzielenie ich treści nie było oczywiste. Autorowi zależało na pogładowej prezentacji zebranych opisów obu jednostek (zob. tab. 1⁴). Uznał, że taka prezentacja najbardziej nadaje się na wstęp. Dlatego pierwszy artykuł skupia się na zagadnieniach, dla których punktem wyjścia są elementy opisu słownikowego, główne hasło – rozpatrywane pod względem strukturalno-leksykalnej wariantowości jednostek, z uwzględnieniem jednak również danych korpusowych – i definicja. Drugi artykuł (Wojdak, w druku) będzie natomiast dotyczył wariantowości gramatycznej obu jednostek (także ich tekstowej innowacyjności oraz łączliwości leksykalnej); rozważona zostanie ich niejednoznaczna ogólna kategoryzacja, oscylująca wokół opozycji fraz i zwrotów⁵.

² „Przewrotna” natura szeroko rozumianych frazemów polega na tym, że są one jednocześnie gotowe na zmiany, formalne i znaczeniowe przekształcenia.

³ Jako nazw jednostek – obok dominujących wariantów strukturalnych (CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ) – używa się w artykule umownych wyrażeń jednostka z CO i jednostka z COŚ. Określa się je również – dość swobodnie – jako fantowe jednostki czy fantowe frazemy.

⁴ Forma tabelaryczna wymusiła oznaczenie wszystkich ujętych w niej słowników za pomocą skrótów, które już konsekwentnie zastosowano w całym artykule.

⁵ Przyjęty porządek prezentacji – od semantyki do gramatyki (a poniekąd także od słowników do korpusów) – sprawia, że dopiero w tym drugim artykule podjęta zostanie kwestia gramatycznej odrębności obu jednostek.

2. Podstawa opracowania

2.1. Opisy w słownikach i innych źródłach

W tabeli 1. zestawiono 28⁶ różnych opisów obu fantowych jednostek, głównie ze słowników frazeologicznych⁷ i ogólnych⁸, ponadto z dwóch słowników języka potocznego (SPP-AS: 27, 30 i SPLPLub, t. 1: 531), po jednym poprawnościowym (SPPSzob: 158) i wyrazów obcych (SWOArct: 83)⁹ oraz – *last, but not least* – z *Nowej księgi przysłów i wyrażeń przysłowiowych* (NKPP, t. 1: 560), uwzględniono także dwa opracowania o charakterze niesłownikowym (PMPKrasn: 92 i Lewicki 2001: 397) – jedyne, które odnaleziono (nie licząc metaleksykograficznej wzmianki u Dziamskiej-Lenart (2011: 76) na temat hasłowania jednostki z COŚ w NSFLeb). Wszystkie opisy starano się ułożyć według chronologii źródeł.

Aż 24 opisy dotyczą jednostki z CO. Jednostkę z COŚ odnaleziono tylko w 5 źródłach: SPP-AS: 27, 30; PSWP, t. 11: 176–177; ISJP, t. 1: 397; PSF: 51; NSFLeb: 306. Co ciekawe, dwa z nich nie notują z kolei – gdzie indziej powszechnej – jednostki z CO. W ISJP (pozycja 15 w tabeli) jest wspólna definicja kontekstowa i jednakowy kwalifikator gramatyczny dla obu jednostek (opis ten policzono więc podwójnie). Tylko w SPP-AS i w PSWP występują obie jednostki odrębnie hasłowane i definiowane (w pierwszym z tych słowników dodatkowo kwalifikowane tematycznie¹⁰).

⁶ Jeżeli opisy w różnych słownikach były identyczne pod względem hasłowania i definicji, to do celów statystycznych zliczano je pojedynczo (chodzi o dwa słowniki autorstwa Bąby i Liberka: SFWP-BL i PSFJP-BL, dwa słowniki PWN-owskie: *Wielki [...] z przysłowiami* (WSFzP) i *z Bralczykiem* (SFzB), ponadto SFDobr i SzSFKarm; zob. pozycje 20, 23 i 27 w tabeli 1, dotyczące jednostki z CO). Prawie identyczne opisy obu jednostek występują w SPP-AS i PSWP – różnica dotyczy tylko ortograficznego atrybutu hasła – zapisu od wielkiej lub małej litery (por. pozycje 10 i 11 oraz 12 i 13 w tabeli 1). Pierwsze wydanie SPP-AS pochodzi z 1996 r., 11. tom PSWP – ten, który zawiera hasło FANT – został opublikowany w 1997 r.

⁷ SFKrasn: 43; SFJPSkor, t. 1: 218; SFWP-BL: 152 (=PSFJP); PSFGłow: 86; WKS-MKC: 88–89; PSF-BBB: 51; WSFJP-MN: 216; NSzSF: 189; SFDob: 47 (=SzSFKarm: 45); WSFFlic: 45; NSFLeb: 306; SFzB: 64 (=WSFzP: 100).

⁸ SJPDor, t. 2: 810; SJPSzym, t. 1: 572; SWJPDun: 132; PSWP, t. 11: 176–177; ISJP, t. 1: 397; USJP, t. 1: 879; WSJP PAN.

⁹ Nie wymieniono słowników, w tym ortoepicznych i wyrazów obcych, w których frazeologizm nie jest objaśniany.

¹⁰ Obie jednostki znalazły się w różnych kategoriach w ramach pola „Człowiek i sytuacje” (zob. tab. 1, poz. 10 i 12).

Tabela 1. Jednostki CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ^a w różnych źródłach

Lp.	Źródło	Postać hasłowa Informacja gramatyczna	Objaśnienie znaczenia	Kwalifikatory i informacje o pochodzeniu ^b	Kwalifikacja tematyczna lub funkcjonalna (najwyższa)
1	2	3	4	5	6
1	SFKrasn	Fant → Co z tym fantem zrobić	co tu począć? jak temu zaradzić?	z gry w fanty	
2	PMPKrasn	(Co z tym fantem zrobić?) ^c	Nieraz, nie umiając sobie z czym radzić, powiadamy zakłopotani: „Co z tym fantem zrobić?”	To wyrażenie jest wzięte z gry w fanty, w której wyciągający fanty wypowiada powyższe pytanie	
3	SWOArct	Fant → co robić z tym fantem?	jak sobie poradzić w tym wypadku, co począć z takim kłopotem		
4	SPPSszob	Fant → co robić (czynić) z jakimś fantem	być w kłopotcie, co się ma z czymś robić		
5	SFJPSkor	fant → Co z tym fantem zrobić	co począć, jak się zachować	pot.	
6	SJPDor	fant → Co z tym fantem zrobić?	co począć, jak się zachować w danej sytuacji		
7	NKPP	Fant → Co z tym fantem robić (począć)?	Zwrot oznaczający kłopotliwą sytuację	pogłos gry towarzyskiej	
8	SJPSzym	fant → Co z tym fantem zrobić?	co począć, jak się zachować w danej sytuacji, jak zareagować na coś		
9	SWJPDun	co z tym fantem zrobić	jak zachować się w danej sytuacji, co zrobić		
10	SPP-AS	fant → co z tym fantem zrobić?	co zrobić z danym problemem, jak wybrać z jakiejś kłopotliwej sytuacji, co z czymś począć	(pot.)	pewność – niepewność – przypuszczenie przebiegu i skutku działań, rozwoju sytuacji
11	PSWP	fant → Co z tym fantem zrobić?		pot.	

cd. tabeli 1

1	2	3	4	5	6
12.	SPP-AS	fant → zrobić coś z tym fantem	postąpić jakoś w jakiejś trudnej, kłopotliwej sytuacji, rozwiązać jakiś problem, pozbyć się jakiegoś ciężaru, zmartwienia	żart., (pot.)	powodzenie działań i zamiarów – korzystne rozwiązanie sytuacji
13	PSWP	fant → Zrobić coś z tym fantem		pot.	
14	PSFGłow	co z tym fantem zrobić	Jak zachować się w danej sytuacji, jak rozwiązać dany problem	pot.	
15	ISJP	fant → (coś z tym fantem zrobić, co z tym fantem zrobić) ^d frazą czasownikową dk., tylko bezokolicznik	Mówimy, że trzeba coś z tym fantem zrobić , lub zastanawiamy się, co z tym fantem zrobić , jeśli nie wiemy, jak rozwiązać jakiś problem		
16	Lewicki 2001	Co z tym fantem (z)robić (począć)?	nie wiem, jak mam postąpić w tej (w omawianej) sytuacji		frazy ekspresywne, wyrażające zaskoczenie i niewiedzę nadawcy o zdarzeniu zachodzącym w danej sytuacji komunikatywnej (używane także w mowie zależnej) ^e
17	WKS-MKC	fant → co z tym fantem zrobić	Rozważając jakiś problem, zastanawiając się nad jakąś kłopotliwą sprawą, mówimy, że nie wiemy, zastanawiamy się itp., co z tym fantem zrobić , jeśli nie wiemy, zastanawiamy się itp., jak się zachować w tej sytuacji, jak wybrnąć z kłopotu	pot.	
18	PSF-BBB	FANT → coś z tym fantem zrobić	rozwiązać jakiś problem, załatwić jakąś sprawę		
19	SPLPLub	co zrobić (począć) z tym fantem / co z tym fantem zrobić czasownik	jak się zachować w tej sytuacji; co począć z czymś	(pot.)	

cd. tabeli 1

1	2	3	4	5	6
20	SFWP-BL/ PSFJP-BL	fant → co z tym fantem zrobić	co zrobić, jak się w danej sytuacji zachować		
21	WSFJP-MN	fant → Co z tym fantem (robić, zrobić) (?)	jak postąpić w tej sytuacji, co z tym począć, jak się zachować		
22	NSzSF-MN	fant → co «ktoś» ma z tym fantem (robić, zrobić) (?)	jak [«ktoś»] powinien postąpić w tej sytuacji, co z tym począć		
23	SFDobr/ SzSFKarm	co z tym fantem zrobić	jak postąpić w danej sytuacji		
24	WSFFlic	co z tym fantem zrobić?	zastanawiać się nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, nie wiedzieć, jak postąpić w danej sytuacji itp.		
25	USJP	fant → Co z tym fantem zrobić?	jak się zachować w danej sytuacji, jak zareagować na coś, jak rozwiązać jakiś problem		
26	NSFLeb	coś z tym fantem musi się/trzeba zrobić	należy rozwiązać jakiś problem, załatwić jakąś sprawę		rozwój, człowiek, wartości – świat kultury i nauki – – rozrywka, sport ^f
27	WSFzP/ SFzB	fant → Co z tym fantem zrobić	zwrot zawierający pytanie o to, jak się zachować w danej sytuacji, jak zareagować na coś, jak rozwiązać jakiś problem		
28	WSJP PAN	co z tym fantem zrobić fraza zdaniowa, dk.	używane w sytuacji, gdy mówiący nie wie, jak rozwiązać wskazany wcześniej problem	pot.	wola, postawy, nastawienie człowieka wobec świata i życia

^a Opisy tej rzadszej jednostki zaznaczono ciemniejszym szarym tłem; tylko opis z ISJP (pozycja 15) wyróżniono jaśniejszym szarym tłem, gdyż tamtejsza definicja, typu kontekstowego, objaśnia jednocześnie obydwie jednostki (i tę z CO, i tę z COŚ).

^b W przypadku SPP-AS i SPLPLub kwalifikator 'potoczny' (tutaj zapisany w nawiasie) nie jest wyeksplikowany, ale nacechowanie potocznością wynika oczywiście z charakteru obu słowników.

^c PMPKrasn nie jest źródłem słownikowym, analizowany frazeologizm pojawia się tylko w objaśnieniu przywołanym w następnej rubryce wiersza (dlatego zapis w nawiasie).

^d Jednostki zapisano tutaj w nawiasie, gdyż pojawiają się tylko w ramach wspólnej definicji kontekstowej (nie są hasłowane przed definicją).

^e Do tego samego typu zaliczone zostały frazy *Ki diabeł?* oraz *Co jest grane?*

^f Widać, że podstawą kwalifikacji tematycznej w NSFLeb nie jest znaczenie całego frazemu, lecz samego wyrazu FANT poza jego uwikłaniami frazeologicznymi (fanty w grach/zabawach oraz loteriach).

Ze wszystkich źródeł wypisywano oryginalną postać hasłową (wraz z ewentualną informacją gramatyczną), definicję oraz szeroko pojęte kwalifikatory. Forma tabelaryczna sprzyjała zapisowi uproszczonemu i ujednoliconemu, zrezygnowano ze zróżnicowanych atrybutów edytorskich (różne cudzysłowy, pogrubienie, majuskuła, kursywa) charakterystycznych dla poszczególnych źródeł.

2.2. Dane tekstowe

Materiałową podstawą opracowania są dwa chronologicznie komplementarne korpusy polszczyzny: Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP, według przeglądarki PELCRA) i Korpus Współczesnego Języka Polskiego (KWJP). Opracowano zbiór 225 wystąpień jednostki z CO i 50 wystąpień jednostki z COŚ w podkorpusach zrównoważonych (PZ) NKJP i KWJP (o objętości – odpowiednio – 300 i 100 mln segmentów). Korpusy pełne (KP) służyły jako źródło uzupełniające, poza ujęciem statystycznym (w przypadku rzadszych typów użyć i różnych osobliwości)¹¹.

3. Datowanie i geneza jednostki CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ

W NKPP (t. 1: 560) najstarszy przykład użycia jednostki hasłowanej jako *co z tym fantem robić* (*począć*) pochodzi z 1859 r. W sumie cytowane są tam następujące warianty i składniowe aktualizacje frazy: *Zgoła nie wie, co ma robić z tym fantem* (1859), *Co z tym fantem zrobić* (1876, XIX w., 1910, 1923, 1930, 1950), *Co ja tu z tym fantem mam robić?* (1885), *Co począć z tym fantem* (1890), *Co robić z tym fantem* (1895), *Nie wiedział, co z tym fantem począć* (1908), *Cóż poczniesz z tym fantem* (1931), *Co z tym fantem mam robić* (1952). Z tych danych wynika, że postać *co z tym fantem zrobić* dominowała już w pierwszej połowie XX w.

Geneza frazy nie budzi wątpliwości (SFKrasn: 43; PMPKrasn: 92; NKPP, t. 1: 560). W XIX w. bardzo popularne były gry fantowe (z przedmiotami do wykupu¹²) (Domańska-Kubiak 2004), w których prowadzący stawiał

¹¹ Ponieważ wcześniej autor zajmował się semantyką wyrazu FANT (Wojdak 2025a; 2025b), będą tutaj przywoływane numery przykładów z ogólnoparadygmaticznych list wyszukiwań wygenerowanych z przeglądarki PELCRA NKJP (dla zapytania „fant**” w PZ i KP) i udostępnionych na stronie „Języka Polskiego” (<https://jezyk-polski.pl/index.php/jp/article/view/986>).

¹² We współczesnych słownikach o charakterze edukacyjnym opisy fantowych jednostek – CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ w WKS i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ w PSF-BBB – są uzupełnione objaśnieniem FANTU wykupnego.

pytania typu: „Co z tym fantem mam robić, co go mam w rękę?” (*Dykcyonarz* 1825: 286)¹³, „Co mam zrobić z tym fantem, który mam w rękę?” (por. Gołębiowski 1831: 86), „Co mam zrobić z tym fantem, co go trzymam w rękę?” (<https://zabawnik.org/w-salonie-lecz-bez-salonowca>), czy także: „Co mam zrobić z fantem, który mam na myśli?” (PSF-BBB: 51), „Co z tym fantem zrobić, co go mam na myśli?” (<https://blogaisab.wordpress.com/2015/02/28/co-z-tym-fantem-zrobic>). Formuła używana w grach – skrócona – zaczęła żyć swoim własnym życiem.

Jednostka z COŚ jest pochodna wobec jednostki z CO zarówno genetycznie, jak i logicznie (jako „echo” frazy pytanej).

4. Wariantywność strukturalnoleksykalna

Poza danymi korpusowymi analizą objęto 22 zapisy jednostki z CO (pominięto PMPKrasn i ISJP, w których jednostka ta osobno – tzn. poza objaśnieniem kontekstowym – nie jest hasłowana, por. przypisy c i d do tabeli 1) oraz 4 zapisy jednostki z COŚ (znów bez ISJP, z tej samej co wyżej przyczyny).

Za A.M. Lewickim (1982/2003) przyjęto, że warianty leksykalne związku frazeologicznego (także frazemu) oprócz tożsamości znaczenia i łączliwości składniowej (oraz przynależności do tej samej klasy gramatycznej) powinny również spełniać warunek „posiadania istotnych elementów tożsamych w planie wyrażania” (s. 205)¹⁴. W przypadku omawianych jednostek niezbywalnym wspólnym elementem struktury jest wyrażenie z [...] *fantem* (z uwzględnieniem rzadkiej sekwencji z *fantem*, bez rozdzielającego segmentu¹⁵) oraz – odpowiednio dla każdej z nich – inicjalny segment zaimkowy *co* albo *coś*. W sferze innowacji mieszczą się użycia z formami narzędnika liczby mnogiej zamiast pojedynczej – *fantami* (5 wystąpień w KP NKJP: 477, 503, 533, 540 i 546; w KWJP brak). Poza horyzontem wariantywności lokować należy krótsze konstrukcje, niezawierające formy *fantem* (ani *fantami*), *co/coś z tym zrobić*, paradoksalnie niezubożone znaczeniowo.

¹³ To bardzo stare potwierdzenie formuły (z 1825 r.) pojawia się w opracowanym przez Stanisława Jełowickiego *Dykcyonarze przysłówiów francuzkich* jako tłumaczenie francuskiego: *Qu'ordonnez vous au gage touché* (jest tam również zwrot *Jouer au gagé touche – Grać w fanty*).

¹⁴ Inaczej Lewicki (1981/2003: 218) – nie wyklucza się tam wariacji wszystkich komponentów leksykalnych frazeologizmu, ale przy zachowaniu tożsamości ich wewnętrznej struktury syntaktycznej. Ten ostatni warunek wydaje się jednak zbyt restrykcyjny, gdyż nie daje się z nim pogodzić wariantywności ilościowej (np. *co z tym fantem zrobić* i *co z tym fantem* to nie są jednakowe typy strukturalnoskładniowe). W opinii Dziamskiej-Lenart (2011: 59), „do wariantów leksykalnych badacze frazeologii zgod nie [wyróżnienie – P.W.] włączają warianty ilościowe, eliptyczne wobec formy wyjściowej”.

¹⁵ 15 wystąpień „z *fantem*” w NKJP, 7 – w KWJP.

4.1. Komponent czasownikowy

W przypadku hasel jednostki z CO *zrobić* pojawia się 20 razy (z tego: 16 samodzielnie, 4 wariantywnie), *robić* – 6 (raz samodzielnie, 5 wariantywnie), *począć* – 3 (wariantywnie), *czynić* – 1 (wariantywnie).

Należy sądzić, że w NKPP wybór postaci hasłowej – CO Z TYM FANTEM ROBIĆ (POCZĄĆ)? – jest uwarunkowany chronologią poświadczeń poszczególnych wariantów. Jest więc zrozumiałe, że hasłowanie z pominięciem *zrobić* pojawia się jeszcze w dwóch innych starszych źródłach: SWOArct – *robić*, SPPSzb – *robić/czynić*¹⁶.

W przypadku jednostki z COŚ nieliczne zapisy słownikowe nie wykazują innego komponentu niż *zrobić*, natomiast w zbiorze jej 50 wystąpień korpusowych znalazł się tylko jeden przykład z innym czasownikiem (*począć*).

Udział leksykalnie różnych komponentów czasownikowych w obu jednostkach pokazuje tabela 2.

Tabela 2. Wariantywność leksykalna komponentu czasownikowego – rozkład frekwencyjny w podkorpusach zrównoważonych (PZ) NKJP i KWJP oraz liczba wystąpień w zapisach hasłowych jednostek

Komponent czasownikowy	Frekwencje w PZ (NKJP + KWJP)		Wystąpienia w zapisach jednostek ^a	
	CO...	COŚ...	CO...	COŚ...
<i>zrobić</i>	180 (140 + 40)	49 (41 + 8)	20 (16)	4 (4)
<i>robić</i>	23 (17 + 6)	0	6 (1)	0
<i>począć</i>	17 (16 + 1)	1 (1 + 0)	3	0
<i>uczynić</i>	1 (1 + 0)	0	0	0
<i>czynić</i>	0	0	1	0
bez czasownika	4 (4 + 0)	0	0 ^b	0
Razem	225 (178 + 47)	50 (42 + 8)	22 (17) ^c	4

^a W nawiasie podano liczbę wystąpień samodzielnych (niezwariantyzowanych) danego czasownika.

^b W WSFJP-MN i NSzSF-MN wariantywne segmenty bezokolicznikowe (*zrobić* i *robić*) – zgodnie z przyjętą w tych słownikach konwencją – notowane są w nawiasie, który wcale nie oznacza, że przewidywany jest także skrócony wariant jednostki, tzn. bez czasownika (*co z tym fantem*).

^c Liczba ta jest sumą uwzględnionych zapisów hasłowych jednostki, mniejszą od sumy wystąpień poszczególnych wariantów czasownikowych (w niektórych zapisach były bowiem ujmowane dwa lub trzy warianty).

¹⁶ Można też przypuszczać, że oba te leksykograficzne źródła w hasłowaniu czasowników aspekt niedokonany (formalnie prostszy, bez prefiksu) uprzywilejowują niezależnie od stosunków frekwencyjnych między *perfectivum* i *imperfectivum* (por. np. hasła *robić* i *zrobić*).

W przypadku jednostki z CO oprócz dominacji *zrobić* zwraca uwagę spora frekwencja archaicznego *począć* w PZ NKJP – 16 wystąpień, tylko o jedno mniej niż *robić* (w PZ KWJP, korpusie nowszym, a zarazem mniejszym, stosunek ten – zgodnie z przewidywaniami – wygląda już zupełnie inaczej: 6 do 1 na korzyść *robić*). Odnotowano tam także jedno użycie z czasownikiem *uczynić* (nie ma natomiast żadnego przykładu z *czynić*, rejestrowanym w SPPSzob). Ponadto w PZ NKJP jest poświadczenie wariantu beczasownikowego (eliptycznego).

4.2. Komponenty zaimkowe

Żadne źródło słownikowe nie odnotowuje wariantowości segmentów zaimkowych (*co*, *coś* i *tym*). Zaskakuje tylko *jakimś* zamiast *tym* w SPPSzob (w NKJP ani w KWJP nie ma ani jednego połączenia z *jakimś* [...] *fantem*)¹⁷. W przypadku obu jednostek można natomiast rozważać zapisywanie wariantowości *tym/takim* (tylko 4 użycia z *takim* w PZ NKJP i 2 w PZ KWJP¹⁸ wobec – odpowiednio – 216 i 53 z kanonicznym *tym*). Jeżeli chodzi o segment inicjalny *co*, to jego „dobrze brzmiącym”, ale również bardzo rzadkim wariantem, nacechowanym stylistycznie i ekspresywnie, jest *cóż* (5 wystąpień w KP NKJP, 3 w KP KWJP¹⁹).

4.3. Wariantowość szyku

SPLPLub jako jedyne źródło w zapisie hasłowym uwzględnia, w pewnym przynajmniej stopniu, wariantowość szyku – wzajemną przestawialność wyrażenia z *tym fantem* i segmentu bezokolicznikowego (przy zachowaniu inicjalnej pozycji *co*). I tak nie są to jednak wszystkie możliwe odmiany szyku, por. np.: KP NKJP 1931: *i co z takim począć fantem?*; PZ NKJP 118:

¹⁷ Por. ogólne krytyczne uwagi Witolda Doroszewskiego we wstępie do wydania trzeciego uzupełnionego słownika (Szober 1958): „Autor [Stanisław Szober] niedostatecznie oddzielał od siebie fakty typowe, mogące stanowić normę albo będące typowym naruszeniem normy, od faktów sporadycznych, zaświadczonych w jakichś przygodnych przykładach. Znajdowało to wyraz w zbyt częstym stosowaniu uogólniających zaimków: *k t o*, *c o*, *j a k i*, w formułach składniowych, które miały informować o związkach frazeologicznych objaśnianego hasła”. Wolno więc sądzić, że w interesującym nas zapisie (*co robić (czynić) z jakimś fantem*) *jakimś* nie jest owym zaimkiem w funkcji uogólniającej (bo wtedy powinno być pytanie *jakim*), lecz konkretnym segmentem, ale i tak jest to przykład potwierdzający trafność zarzutu Doroszewskiego.

¹⁸ W korpusach pełnych NKJP i KWJP jest tych użyć – odpowiednio – 42 i 10.

¹⁹ W tym tylko jedno wystąpienie w podkorpusie zrównoważonym (NKJP): *I cóż z tym fantem począć? – zapytacie pewnie* (PZ NKJP: 276).

Nazwiska ani ulicy / nadawca nie podał wcale, / więc naradzali się wszyscy, / co z fantem tym począć dalej (K.I. Gałczyński, mamy tu więc szyk uwarunkowany przez *licentia poetica*).

Formuła hasłowa ma fizycznie (linearnie) ograniczoną pojemność. Chcąc maksymalnie skondensować informację o wariantywności, można nie tylko utracić walor klarowności przekazu, ale też mylnie zasugerować odbiorcy, że ujęte zostało już „wszystko” (co możliwe czy poprawne).

5. Definiowanie jednostek

W odróżnieniu od prostej jednostki leksykalnej FANT (por. Wojdak 2025a) związki CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ ujmowane są monosemicznie; żadne źródło nie przypisuje im więcej niż jednego znaczenia. Charakterystyczną cechą typologiczną analizowanego zbioru definicji jest jednak swoista wariantywność (zwielokrotnienie) formuł definicyjnych – większość z nich zawiera bowiem po dwa lub trzy bliskoznaczne składniki. Wariantywność ta może świadczyć o szerokim zakresie czy pewnej niedookreśloności znaczenia, ale paradoksalnie również o semantycznej przejrzystości (nieidiomatyczności) związków – bo oto na różne sposoby można parafrazować coś, co jest z grubsza zrozumiałe. Znamienny jest również fakt, że w ISJP obie jednostki zostały opatrzone wspólną definicją kontekstową.

5.1. Przegląd definicji jednostki z CO

Przedmiotem analizy jest zbiór 23²⁰ definicji jednostki.

Dominują definicje o postaci szeregu fraz pytajnych (13 definicji): dwóch (9) lub trzech (4). Dwie dalsze definicje zawierają analogiczny szereg fraz pytajnozależnych (w WKS-MKC – dwóch, w WSzP/SFzB – trzech). Wszystkie te frazy są bliskoznaczne, a więc w sumie 15 definicji odznacza się wielokrotnością piętnowaną jako błąd w sztuce definiowania (Bańko 2001). Tylko w jednym przypadku (SFDobr/SzSFKarm) definiens równy jest pojedynczej frazie pytajnej, a w pięciu innych (SSPSzob, ISJP, Lewicki 2001, WSFFlic, WSJP PAN) zawiera pojedynczą frazę pytajnozależną. W dwóch opracowaniach (PMPKrasn i NKPP) definicje nie zawierają żadnej frazy pytajnej ani pytajnozależnej²¹.

²⁰ Liczba ta jest o jeden mniejsza od wskazanej ogólnej liczby różnych opisów jednostki z CO, ponieważ w SPP-AS i PSWP jest jednakowa definicja.

²¹ Nie liczy się tu oczywiście samej jednostki definiowanej, „wbudowywanej” w objaśnienia typu kontekstowego.

Jako (współ)definiujące grupy o analogicznym schemacie co definiowana jednostka – słowo pytajne/pytajnozależne plus bezokolicznik – najczęściej występują: „jak się zachować” (10 razy) i „co począć” (8 razy), dalej „jak rozwiązać (problem)” i „jak (mam/powinien) postąpić” (po 5 razy); następnie „co (się ma) (z)robić”²² (4 razy), „jak zareagować na coś” (3 razy), „jak wybrnąć z sytuacji/kłopotu” (2 razy); ponadto po jednym razie „jak sobie poradzić” i „jak zaradzić”.

Powielanie komponentu czasownikowego (ten sam bezokolicznik w definiendum i definiensie: *zrobić*, *robić* lub *począć*, 6 definicji) lub zastępowanie go nacechowanym stylistycznie (archaicznym!) wariantem synonimicznym (*począć* zamiast *zrobić* lub *robić*, 8 definicji) również świadczy o niepełnej znaczeniowej leksykalizacji definiowanego związku i prowokuje do dyskusji nad konwencjami opisu semantycznego takich właśnie jednostek.

W ich przypadku powtarzanie komponentu nie powinno być piętnowane jako błąd w sztuce definiowania typu *idem per idem* (dokładniej tzw. błędne koło bezpośrednie). Za nieuzasadnione należy raczej uznać uciekanie się w definiensie do synonimicznego, zwłaszcza stylistycznie nacechowanego, wariantu w stosunku do składnika definiendum.

Bez zaimka pytajnego (pytajnozależnego) w definicjach występują ponadto (już niekoniecznie w formie bezokolicznika) dwa typowe czasowniki „kontekstowe”, tzn. najczęstsze zewnętrzne nadrzędniki całego związku²³: WIEDZIEĆ (4 razy, zawsze w połączeniu z negacją: ISJP, Lewicki 2001, WSF-Flic, WSJP PAN) i ZASTANAWIAĆ SIĘ (3 razy: ISJP, WKS-MKC i WSFFlic), a w ramie metajęzykowej z definicji kontekstowych także MÓWIĆ (ISJP i WKS-MKC) i POWIADAĆ (PMPKrasn).

Jeśli chodzi o elementy nominalne, frekwencyjnie przoduje SYTUACJA (14 wystąpień leksemu), następnie PROBLEM (8 wystąpień) oraz rodzina KŁOPOTU (5 wystąpień: *kłopotem*, (*w*) *kłopotcie*; *kłopotliwą*, *kłopotliwej* (jako określenia SYTUACJI); *zakłopotani*).

W całym omawianym zbiorze dominują definicje przedmiotowe, tylko 6 definicji ma na pewno charakter metajęzykowy, czyli daje do zrozumienia, że charakteryzowany jest element języka (NKPP: „zwrot oznaczający [...], WSFzP/SFzB „zwrot zawierający pytanie o to [...]”: WSJP PAN: „używane w sytuacji [...]”, ponadto wszystkie trzy objaśnienia typu kontekstowego, w PMPKrasn, ISJP i WKS-MKC, które również zawierają wykładniki

²² Jedna fraza jest „zfinitywizowana” (z dodaną – nadrzędną wobec bezokolicznika – formą finitywną): *co się ma z czymś robić*, pytajnozależna wobec *być w kłopotcie* (SPPSsob).

²³ Ich tekstowa statystyka – na podstawie PZ (NKJP + KWJP) – zostanie przedstawiona w następnym artykule (Wojdak, w druku).

mówienia). Definicje metajęzykowe nie przesadzają charakterystyki semantycznej jednostki²⁴. Definicja z WSJP PAN nie jest semantyczna, lecz pragmatyczna (charakteryzuje sytuację użycia związku, a więc jego wartość komunikacyjną). Również rama metajęzykowa w definicji z WSFzP/SFzB jest rozbudowana o element pragmatyczny (kwalifikator aktu mowy).

Dyskusyjny jest status definicji w WSFFlic. Pierwsza z dwóch części definiensa, oparta na predykcji *zastanawiać się*, chyba musi być potraktowana jako informacja pragmatyczna – „dynamizująca” (czasownikowa) kategoryzacja aktu komunikacyjnego²⁵, druga oparta jest na wykładniku niewiedzy (komentarz metatekstowy?).

Definicje z SPPSzob i Lewickiego 2001, podobnie jak wszystkie wskazane definicje metajęzykowe, odznaczają się brakiem składniowej symetrii definiensa i definiendum. W SPPSzob definiens opiera się na bezokoliczniku bez zaimka (*być w kłopotcie*), a u Lewickiego 2001 na pierwszoosobowym centrum finitywnym będącym (tak jak w WSFFlic) wykładnikiem niewiedzy (*nie wiem*).

5.2. Przegląd definicji jednostki z COŚ

Przedmiotem analizy mogą być cztery tylko definicje jednostki z CO.

Poza wspólną dla obu jednostek definicją kontekstową trzy pozostałe odznaczają się analogiczną wielokrotnością jak większość definicji jednostki z CO, tzn. zawierają dwa lub trzy składniki synonimiczne (w postaci grup bezokolicznikowych). We wszystkich czterech występuje grupa „rozwiązać jakiś problem”, ponadto w dwóch (PSF-BBB i NSFLeb) „załatwić jakąś sprawę”, a w jednej (SPP-AS/PSWP) dwie jeszcze rozbudowane leksykalnie grupy: „postąpić jakoś w jakiejś trudnej, kłopotliwej sytuacji” i „pozbyć się jakiegoś ciężaru, zmartwienia”. W definicji z NSFLeb definiendum i definiens są symetrycznie „zfinitywizowane” (*musi się / trzeba* i *należy* jako finitywne nadrzędniki bezokolicznika).

²⁴ Bierz się tu pod uwagę dwa podziały definicji językowych: na przedmiotowe i metajęzykowe oraz na semantyczne i niesemantyczne (w tym gramatyczne i pragmatyczne) (por. Bednarek, Grochowski 1997: 34–35). Dychotomie te krzyżują się tylko częściowo, gdyż wszystkie definicje przedmiotowe są jednocześnie semantyczne (definicje metajęzykowe mogą być zarówno semantyczne, jak i niesemantyczne), a wszystkie definicje niesemantyczne są jednocześnie metajęzykowe (definicje semantyczne mogą być zarówno przedmiotowe, jak i metajęzykowe).

²⁵ To trochę tak, jakby objaśnienie jakiegoś przekleństwa oprzeć na czasowniku PRZEKLINAĆ (zamiast na rzeczowniku PRZEKLEŃSTWO). Taka definicja też byłaby metajęzykowa i pragmatyczna.

5.3. Zestawienie typów strukturalnych definicji obu jednostek

Udział fraz pytajnych i pytajnozależnych oraz grup bezokolicznikowych w definicjach obu jednostek zestawia tabela 3.

Tabela 3. Struktura definicji – udział fraz pytajnych i pytajnozależnych oraz grup bezokolicznikowych

Jednostka	Typ frazy/grupy w definiensie	Liczba fraz/grup w definiensie			Liczba definicji
		pojedyncze	skoordynowane		
			dwie	trzy	
co...	pytajna	1	9	4	14
	pytajnozależna	5	1	1	7
coś...	bezokolicznikowa	1	2	1	4

Na 23 definicje jednostki z CO w 21 występuje – poza samą jednostką definiowaną – co najmniej jedna fraza pytajna (częściej – 14 razy) lub pytajnozależna (rzadziej – 7 razy). Przeważają definicje wielokrotne, których definiens ma postać grupy złożonej z dwóch lub trzech fraz pytajnych (13 definicji: 9 dwuskładnikowych i 4 trójskładnikowe).

5.4. W stronę definicyjnego minimalizmu (konkluzja)

Fantowy komponent zbliża się w obu diskutowanych jednostkach do semantycznej „pustki”, uwydatnionej paradoksalną dystrybucyjną redukowalnością członu głównego grupy nominalnej. Zamiast wyrażenia *tym fantem* można bowiem użyć samego elementu deiktycznego (*co z tym fantem zrobić* = *co z tym zrobić*, *coś z tym fantem zrobić* = *coś z tym zrobić*), tyle że taki usamodzielniony element zmienia kwalifikację z przymiotnikowej na rzeczownikową. Konstrukcje zredukowane w ten sposób tracą oczywiście walory figuratywne i konotacyjne (frazologiczne), ale podstawowe znaczenie zachowują (i zarazem odzyskują znaczenie literalne).

Alternatywnym rozwiązaniem byłoby objaśnianie wyrażenia Z TYM FANTEM jako tzw. części leksykalnie związanej danego (szerszego) związku, w tym jej znaczeniu, które realizowane jest w stałym kontekście leksykalnym (analogicznie do komponentów przymiotnikowych w prostych związkach nominalnych, takich jak CZARNA ROZPACZ czy BIAŁY WIERSZ, w których człon nadrzędny jest wyodrębnialny znaczeniowo, por. Lewicki 1976/2003: 18).

Z TYM FANTEM można by więc sparafrazować jako ‘w danej – trudnej, kłopotliwej – sytuacji’ (z zachowaniem kontekstu *co/coś zrobić*).

Lepszym rozwiązaniem wydaje się jednak definiowanie samego – frazeologicznie związanego – FANTU z odpowiednim komentarzem dotyczącym zakresu użycia: ‘coś, co stanowi problem’, głównie w wyrażeniu *z tym fantem*, a zwłaszcza w ustabilizowanych związkach CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ (Wojdak 2025b)²⁶.

Patrząc na to, jak w uzusie rozwinęła się łączliwość wyrażenia *z (tym) fantem* (por. np. *Pogódź się z tym fantem!, Jak będzie z tym fantem?, Jeszcze powalczę z tym fantem*, zob. Wojdak 2025b), tym bardziej można je traktować jako minimalną jednostkę frazeologiczną (frazematyczną)²⁷. Na przykładzie fantowych frazemów widać też odnotowywaną już tendencję (por. Kosek 2011: 15) do usamodzielniania się podrzędnego (niewerbalnego) komponentu frazy lub zwrotu.

Skróty słowników i źródeł

Dykcyonarz 1825 – *Dykcyonarz przysłówiow francuzkich. Zawierający przysłowia i sposoby mówienia w języku francuzkim używane, wzięty z Dykcyonarza Akademii i wielu innych, mogący służyć ku uzupełnieniu słowników Bandtkiego i Trotza. Dla użytku młodzieży spolszczony przez Stan. Jełowickiego*. T. 1. Nakładem i drukiem N. Glücksberga. Warszawa. <Dykcyonarz przysłówiow francuzkich : zaw..., 1825 | Polona>.

ISJP – Bańko M. (red.) (2000): *Inny słownik języka polskiego*. T. 1–2. Warszawa.
 KWJP – Marciniak M., Kieraś W., Bojałkowska K., Borkowski P., Borys M., Eżlakowski W., Guz W., Kobylński L., Komosińska D., Krasnowska-Kieraś K., Łaziński M., Miernecka M., Nitoń B., Ogrodniczuk M., Rudolf M., Tomaszewska A., Woliński M., Wołoszyn J., Wójtowicz B., Wróblewska A., Zawadzka-Palucka N. (2023): *Korpus Współczesnego Języka Polskiego*. Warszawa, <<https://kwjp.pl>>, dostęp: luty 2025.

²⁶ W związku z takim kierunkiem definiowania (nastawionym na komponent frazemu, a nie cały frazem), można się też powołać na zasadę przyjętą przez redaktorów WSJP PAN (Przybylska, Żmigrodzki, Węgrzynek 2013: 19) co do hasłowania stałych komponentów jednostek (zamiast całych tych jednostek, które zawierają również komponenty wymienne w ramach klasy substytucyjnie zamkniętej), jeśli te stałe komponenty można odrębnie definiować. Przykładowo, hasłowane jest tylko – jako fraza przymiotnikowa – wyrażenie PŁASZCZA I SZPADY (‘opowiadający o romantycznych przygodach bohatera-rycerza, którego rekwizytami są płaszcz i szpada’), a nie całe jednostki (frazy rzeczownikowe) z nadrzędnymi składniowo i autonomicznymi znaczeniowo komponentami: *kino, film, powieść, romans*.

²⁷ Termin *minimalna jednostka frazeologiczna* w uściślonym rozumieniu pojawił się u Lewickiego (1980/2003) – jako inwariant formalny („budulec, analog morfemu w leksykologii i morfologii”, s. 203) nie dowolnych jednostek, lecz tylko takich, które współtworzą rodzinę frazeologizmów; ta ostatnia kategoria implikuje zaś powtarzalność (systemowość) relacji (derywacyjnych) między jednostkami frazeologicznymi (Lewicki, Rejakowa 1985/2003: 234, 242).

- NKJP – *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Wyszukiwarka korpusowa PELCRA. <<http://www.nkjp.uni.lodz.pl/>>, dostęp: lipiec 2023.
- NKPP – Krzyżanowski J. (red.) (1969–1978): *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*. T. 1–4. Warszawa.
- NSFLeb – Lebeda R. (2005): *Nowy słownik frazeologiczny*. Red. A. Latusek. Kraków.
- NSzSF-MN – Müldner-Nieckowski P., Müldner-Nieckowski Ł. (2004): *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa.
- PMPKrasn – Krasnowolski A. (1906): *Przenośnie mowy potocznej*. Cz. II: *Życie praktyczne i duchowe*. Warszawa.
- PSF-BBB – Bodek B., Buława M., Brzozowska R. (2001): *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Kraków.
- PSFGłow – Głowińska K. (2000): *Popularny słownik frazeologiczny*. Warszawa.
- PSFJP-BL – Bąba S., Liberek J. (2010): *Popularny słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa (wersja elektroniczna, CD).
- PSWP – Zgólkowa H. (red.) (1994–2005): *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 1–50. Poznań.
- SFDobrz – Dobrowolski M. (2004): *Słownik frazeologiczny*. Red. nauk. O. Wolińska. Chorzów.
- SFJPSkor – Skorupka S. (1968): *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1–2. Warszawa.
- SFKrasn – Krasnowolski A. (1899): *Słowniczek frazeologiczny. Poradnik dla piszących*. Warszawa.
- SFWP-BL – Bąba S., Liberek J. (2001): *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*. Warszawa.
- SFzB – *Słownik frazeologiczny PWN z Bralczykiem*. Oprac. E. Sobol. Warszawa 2008.
- SJPDor – Doroszewski W. (red.) (1958–1969): *Słownik języka polskiego*. T. 1–11. Warszawa.
- SJPSzym – Szymczak M. (red.) (1993): *Słownik języka polskiego*. T. 1–3. Warszawa (wyd. 8).
- SPLPLub – Lubaś W. (red.) (2001–2009): *Słownik polskich leksemów potocznych*. T. 1–5. Kraków.
- SPP-AS – Anusiewicz J., Skawiński J. (1998): *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa–Wrocław (wyd. 2, popr., wyd. 1 – 1996).
- SPPDor – Doroszewski W., Kurkowska H. (red.) (1973): *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa.
- SPPSzob – Szober S. (1958): *Słownik poprawnej polszczyzny*. Red. W. Doroszewski i in. Warszawa.
- SWOArct – Arct M. (1947): *Słownik wyrazów obcych. 33.000 wyrazów, wyrażeń i przysłów cudzoziemskich podług zasad pisowni z roku 1936 wydanie osiemnaste*. Pochodzenie wyrazów (etymologie) i wyjaśnienia wstępne opracował H. Ułaszyn. Warszawa.
- SzSFKarm – Piotrkiewicz-Karmowska E., Karmowski M. (2005?): *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa.
- USJP – Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1–4. Warszawa.
- WKS-MKC – Mosiołek-Kłosińska K., Ciesielska A. (2001): *W kilku słowach. Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- WSFFlic – Fliciński P. (2012): *Wielki słownik frazeologiczny*. Poznań.
- WSFJP-MN – Müldner-Nieckowski P. (2003): *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.

- WSFzP – *Wielki słownik frazeologiczny z przysłowiami* (2005). Oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa.
- WSJP PAN – Żmigrodzki P. (red.) (2023): *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <<http://www.wsjp.pl>>, dostęp: październik 2023.

Literatura

- Bańko M. (2001): *O definicjach wielokrotnych krytycznie*. [W:] tenże: *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa. Studia o słowniku jednojęzycznym*. Warszawa, s. 103–110.
- Bednarek A., Grochowski M. (1997): *Zadania z semantyki językoznawczej*. Toruń (wyd. 2).
- Chlebda W. (2012): *Frazematyka*. [W:] *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 335–342.
- Domańska-Kubiak I. (2004): *Zakątek pamięci: życie w XIX-wiecznych dworach kresowych*. Warszawa.
- Dziamska-Lenart G. (2011): *Leksykograficzne rozwiązania problemu wielokształtności związków frazeologicznych*. [W:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Wariantowość we frazeologii*. Red. P. Fliciński. Poznań, s. 55–79.
- Gołębiowski Ł. (1831): *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach: umieszczony tu kulig czyli szlichtada, łowy, maskary, muzyka, tańce, reduły, zapusty, ognie sztuczne, rusalki, sobótki i.t.p.* Nakładem autora. Druk N. Glücksberga. Warszawa. <Gry i zabawy różnych stanów w kraju cały..., Gołębiowski, Łukasz ..., 1831 | Polona>.
- Kosek I. (2011): *Wariantowość zwrotów frazeologicznych a granice jednostki leksykalnej*. [W:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Wariantowość we frazeologii*. Red. P. Fliciński. Poznań, s. 9–22.
- Lewicki A.M. (1976/2003): *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*. Katowice. [Przedruk w:] Lewicki 2003: 9–152.
- Lewicki A.M. (1980/2003): *O minimalnych jednostkach frazeologicznych*. „*Slavica Slovaca*” 15/1, s. 69–74. [Przedruk w:] Lewicki 2003: 195–203.
- Lewicki A.M. (1981/2003): *Derywacja frazeologiczna – najwyższy współcześnie stopień abstrakcji w poznaniu zasobu frazeologicznego języka*. [W:] *Pojęcie derywacji w lingwistyce*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 71–89. [Przedruk w:] Lewicki 2003: 214–231.
- Lewicki A.M. (1982/2003): *Problemy metodologiczne wariantowości związków frazeologicznych*. [W:] *Stołość i zmienność związków frazeologicznych*. Red. A.M. Lewicki. Lublin, s. 33–47. [Przedruk w:] Lewicki 2003: 204–213.
- Lewicki A.M. (2001): *Uwagi wstępne o frazach*. „*Prace Filologiczne*” XLVI, s. 389–402.
- Lewicki A.M. (2003): *Studia z teorii frazeologii*. Łask.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A. (2012): *Frazeologia*. [W:] *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 315–333.
- Lewicki A.M., Rejakowa B. (1985/2003): *Pojęcie rodziny frazeologicznej*. „*Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*” II, s. 95–105. [Przedruk w:] Lewicki 2003: 232–244.
- Przybylska R., Żmigrodzki P., Węgrzynek K. (2013): *Zasady opisu związków frazeologicznych w Wielkim słowniku języka polskiego PWN*. [W:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Między teorią a praktyką frazeograficzną*. Red. G. Dziamska-Lenart. Poznań, s. 17–27.
- Wojdak P. (2025a): *Wyraz FANT i jego rodzina w dawnej i współczesnej polszczyźnie*. „*Język Polski*” CV, z. 1, s. 23–35 (materiały dodatkowe udostępnione na stronie: <<https://jezyk-polski.pl/index.php/jp/article/view/986>>).
- Wojdak P. (2025b): *Semantyka wyrazu FANT we współczesnej polszczyźnie ogólnej. Jedność w różnorodności?* „*Język Polski*”, CV, z. 2, s. 21–29.
- Wojdak P.: *O jednostkach CO Z TYM FANTEM ZROBIĆ i COŚ Z TYM FANTEM ZROBIĆ – zagadnienia gramatyczne i tekstowe*. „*Prace Językoznawcze*” (w druku).

Renata Makarewicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8745-4125>

e-mail: renata.makarewicz@uwm.edu.pl

W poszukiwaniu subtelności języka, czyli o możliwych sposobach badania finezji językowej

In search of linguistic subtlety,
or possible ways of studying linguistic finesse

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie metody badania finezji językowej. Autorka odwołuje się do gramatyki funkcjonalnej Michaela Hallidaya, systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu (SFAD) Jamesa R. Martina i Davida Rose'a oraz do tradycyjnych badań stylistycznych. W tekście znajdują się autorskie zestawienia przejawów finezji językowej (terminologia z zakresu stylistyki) w różnych gatunkach literackich i publicystycznych. Autorka proponuje wykorzystanie techniki sędziów kompetentnych, by ustalić, jakie warunki muszą być spełnione, by można stwierdzić obecność w tekście finezji językowej. To technika rzadko współcześnie stosowana, bowiem częściej wykorzystywane są badania korpusowe i statystyczne. Zadanie wskazania powtarzalnych kryteriów użycia i odczytania finezji jako właściwości języka wymaga oceny sędziów kompetentnych. Dopiero tak pozyskane wyniki autorka artykułu proponuje uczynić podstawą właściwej metody badawczej, czyli systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu (SFAD).

Słowa kluczowe: finezja językowa, stylistyka, gramatyka funkcjonalna, systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu

Abstract

The aim of this article is to present a method for studying linguistic finesse. The author draws on Michael Halliday's functional grammar, James R. Martin and David Rose's systemic functional discourse analysis (SFDA), and traditional stylistic studies. The text includes the author's own compilations of examples of linguistic finesse (terminology from the field of stylistics) in various literary and journalistic genres. It is proposed to use the technique of competent judges to determine the conditions that must be met in order to establish whether linguistic finesse occurs in a text. This technique is rarely used nowadays, as corpus and statistical research are more commonly employed. Identifying repeatable criteria for the use and interpretation of finesse as a linguistic feature requires

competent judges to assess it. It is only then that the obtained results can be used as the basis for what the author deems an appropriate research method: systemic functional discourse analysis (SFDA).

Keywords: linguistic finesse, stylistic studies, functional grammar, systemic functional discourse analysis

Zainteresowanie finezją językową jest reakcją na obserwowaną współcześnie niedbałość językową komunikacji codziennej i publicystycznej. Samo pojęcie finezji i finezji językowej było przedmiotem analizy Mileny Głazewskiej, która stwierdziła, że „Finezja językowa to właściwość języka, przejawiająca się na płaszczyźnie strukturalnej, stylistycznej, semantycznej, leksykalnej i frazeologicznej, charakteryzująca się precyzją, subtelnością i kunsztem w zakresie konstruowania i przekazywania komunikatów” (Głazewska 2025: 281). W zalewie tekstów pisanych pospiesznie i byle jak, w powszechnym zanurzeniu w kulturze natychmiastowości zrodziła się potrzeba powrotu do elegancji i subtelności przekazu. Piękno jako kategoria estetyczna języka¹ odnosi się do pozytywnej wartości estetycznej, która wyraża się w harmonii i właściwych proporcjach tekstów tworzonych i odbieranych. Jest to subiektywne doznanie. W podjętych badaniach nie chodzi tylko o kategorię estetyczną, ale o trudno uchwytną właściwość języka, która powoduje porozumienie nadawcy i odbiorcy komunikatu wynikające z ich sprawności językowej, a także świadomości kodów kulturowych i socjologicznych. Badaniu zatem podlega dyskurs, rozumiany jako proces interakcji między ludźmi służący komunikacji na określone tematy w danej dziedzinie życia.

Podjęte przeze mnie rozważania mają na celu opisanie sposobu badania tych właściwości języka, które decydują o tym, jakie warunki powinien spełniać tekst, o którym myślimy z uznaniem i określamy go jako elegancki, subtelny, finezyjny. Badam dyskurs, ponieważ obok tekstu drugim ważnym problemem w prowadzonych rozważaniach jest określenie finezji językowej w perspektywie odbiorcy. Tak więc konieczne jest zastosowanie takich sposobów analizy, które pozwolą określić cechy finezyjne tekstu zakodowane przez nadawcę/autora, ale także odkrycie, które z nich są możliwe do odczytania przez odbiorcę. Badam zatem właściwość języka w użyciu. Szukam odpowiedzi na pytanie, dlaczego po prace niektórych autorów sięgamy częściej, doceniając walory językowe tekstów i właśnie to coś, co sprawia, że myśli-

¹ Problematyce tej w całości poświęcony jest tom „Zielonogórskie Seminaria Językoznawcze” 2018: *Estetyka językowa w komunikowaniu*, pod redakcją Moniki Kaczor i Magdaleny Steciąg.

my o tym, że są lekkie, subtelne, eleganckie, kontakt z nimi zaś sprawia odbiorcy przyjemność. Jakie cechy tekstu decydują o tym, że jego odbiorca dostrzega kunszt nadawcy wypowiedzi w konstruowaniu i przekazywaniu komunikatów, że myśli o nich, iż są finezyjne?

W poszukiwaniu metody

Głównym problemem prezentowanym w artykule jest nakreślenie metodologii badawczej pozwalającej na stwierdzenie, jakie warunki należy spełnić, by można było wskazać finezję językową jako właściwość badanego tekstu.

Jak wiadomo, w literaturze językoznawczej znajdujemy badania prowadzone z różnych perspektyw i wykorzystujące odmienne metodologie (Stalmaszczyk 2021). Próba wkroczenia w istniejący już gąszcz wcześniejszych ustaleń jest tyleż intrygująca, co odstraszaająca, tym bardziej że badana właściwość jest bez mała zupełnie nowa.

W języku badać można wszystko, co stanowi jego materię, a więc:

- teksty z perspektywy ich struktury² i gatunku³;
- warstwę składniową⁴ tekstów opisywaną w różnych aparatach pojęciowych;
- leksykę postrzeganą nie tylko jako zbiór słów, ale jako system powiązanych ze sobą jednostek językowych, które pełnią określone funkcje komunikacyjne i poznawcze⁵;
- poziom komunikatywności badanego tekstu, a więc klarowność i spójność, a także rejestr językowy (dostosowanie do poziomu odbiorcy);
- dyskurs, w którym określa się komunikatywność w kontekście społecznych i pragmatycznych funkcji języka;
- wartości estetyczne i zapewne jeszcze inne mniej oczywiste elementy składające się na tekst.

Aby odszukać te elementy struktury języka, które stanowią o finezji językowej tekstów, niezbędne jest wypracowanie właściwych metod badawczych. Rozumiem, że badania takie wymagają analizy samego tekstu, ale równocześnie przekroczenia granicy struktury tekstu, a więc badania dyskursu, czyli języka w użyciu.

² Przykładowo: van Dijk (2001), Wilkoń (2002).

³ Opracowania: Wojtak (2019), Witosz (2005).

⁴ Na przykład: Klemensiewicz (1963), Karolak (1972), Grzegorzczkova (1996), Saloni i Świdziński (1998), Bobrowski (2005). Wskazany rejestr nie wymienia wszystkich badaczy składni polskiej i ma charakter wybiórczy.

⁵ Zob. Awramiuk (2021), Kiklewicz (2012).

Poprawność a finezja językowa

Poza dyskusją pozostaje poprawność językowa badanych tekstów. Sądzę, że badacz powinien analizować tekst takim, jaki on jest, wszelkie zaś odstępstwa od poprawności gramatycznej rejestrować, ale ich nie piętnować. Poprawność gramatyczna odpowiada za zrozumiałość i wiarygodność tekstu. Tekst poprawny jest przejrzysty, pozbawiony błędów, łatwy w odbiorze. Można powiedzieć, że finezja językowa to gra stylem, doborem słów, użyciem metafory. Finezja odpowiada za estetykę i siłę oddziaływania tekstu. Może wzruszać, zachwycać, skłaniać do refleksji czy przekonywać. Można dodać, że relacja między poprawnością a finezją w idealnej sytuacji posługiwania się językiem to wzajemne wspieranie się. Tekst poprawny gramatycznie i wzbogacony finezją językową to taki, w którym forma wspiera treść, a styl podkreśla przekaz.

Teksty będące przedmiotem mojego zainteresowania należą do gatunków publicystycznych lub artystycznych. To eliminuje z kręgu badań takie, które są niepoprawne gramatycznie. Jeśli jednak odstępstwa od normy się w nich pojawiają, traktować je należy jako zabieg celowy, a więc służący realizacji jakiegoś zamysłu autorskiego. W takim rozumieniu uznać je można za element finezyjnej gry z odbiorcą, w której narzędziem jest lekki, elegancki i pełen ukrytych znaczeń język.

Wybór metod badawczych

Opisanie finezji w języku wymaga odwołania się do bogactwa propozycji analitycznych i interpretacyjnych, przy czym w ich wyborze badacz ma jednak prawo do poszukiwania własnych rozwiązań i tworzenia teorii przekraczającej poszczególne subdyscypliny językoznawcze. Pewną wskazówkę porządkującą poszukiwania stosownego aparatu pojęciowego i metodologii stanowić może koncepcja systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu, w obrębie której, podobnie jak w proponowanej tutaj metodologii, sięga się do zasobów różnorodnych szkół badawczych, przy czym ich dobór jest jednoznacznie subiektywny.

Do badania tekstów w poszukiwaniu finezji językowej można zastosować stworzony przez Jamesa R. Martina i Davida Rose'a system wartościowania i uzgadniania ocen⁶. W tej metodologii istotne są trzy główne typy postaw:

⁶ Skorzystano z tej metodologii w badaniach dotyczących dyskursu edukacyjnego, jednak służyła wtedy do odkrycia tego, w jaki sposób w warstwie językowej ukryte są mechanizmy negocjowania postaw, por. Makarewicz (2017). W analizowaniu tekstów o cechach

afekt, osąd i aprecjacja. Służą one uzgadnianiu ocen w procesie negocjowania postaw i odnoszą się do rzeczy, ludzi i uczuć (Martin, Rose 2013: 23–79). Badacze wykorzystujący systemowo-funkcjonalną analizę dyskursu (SFAD) kładą szczególny akcent na akt wyboru z zasobu konkretnego języka. W metodologii SFAD język tworzy sieć powiązanych ze sobą wariantywnych słów i konstrukcji wyrazowych, spośród których nadawcy dokonują wyboru⁷ zgodnego z gramatyką danego języka oraz językowych środków realizujących ich intencję komunikacyjną. Istotna dla SFAD jest relacja między językiem a kontekstem jego użycia. Wykorzystanie tej metodologii do badania finezji językowej wiąże się z kompetencjami nadawczymi twórcy tekstu, które ukryte są w analizowanym tekście, jednak w odczytaniu finezji językowej równie silne (a może nawet silniejsze) są kompetencje językowe i komunikacyjne odbiorcy komunikatu. W tym sensie przywołana metodologia stanowi jedynie część realizacji sposobu badań, bowiem odbiór – odczytanie – finezji językowej wiąże się, jak już powiedziano, z kompetencjami odbiorcy komunikatu. Połączenie tych dwu komponentów jest wyzwaniem metodologicznym i uzasadnia sięgnięcie po koncepcję dyskursu.

Systemowo funkcjonalna analiza dyskursu inspirowana jest semantyczną teorią dyskursu⁸, która dotyczy organizacji tekstu wyrażanych za pomocą trzech metafunkcji języka: interpersonalnej, ideacyjnej i tekstualnej. Interpersonalne systemy dyskursu obejmują negocjację, służącą wymianie zdań w dialogu oraz ocenę⁹, poprzez którą mówiący i piszący negocjują swoje postawy. Systemy ideacyjne obejmują, po pierwsze, ideację, a więc proces tworzenia, kształtowania i wyrażania myśli w języku – czyli to, jak idee (treści mentalne, koncepty) zostają ujęte w formie językowej. Ideacja służy interpretowaniu doświadczeń jako działania z udziałem ludzi

finezyjnych w warstwie językowej uwagę zwraca możliwość odczytywania wyróżników elegancji wyrażonej poprzez system modalności. Rozważania te wiążą się ze szkołą badawczą systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu (SFAD).

⁷ Michael Halliday (1994), którego teoria SFL (ang. *systemic functional linguistics*) leży u podstaw SFAD, uważał, że każdy akt komunikacji wiąże się z wyborami. Trudno podważyć ten pogląd, szczególnie w odniesieniu do tekstów artystycznych.

⁸ Semantyczna teoria dyskursu opisana w *English Text, Working with Discourse* oraz *The Language of Evaluation* (1992) inspirowana jest badaniami Hallidaya. Według ustaleń badacza, wszystkie języki obejmują trzy generowane jednocześnie metafunkcje: jedna interpretuje doświadczenie naszej zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości, a także logiczne relacje między zjawiskami (ideacyjna); druga określa relacje społeczne (relacje interpersonalne); trzecia zaś splata te dwie funkcje, aby tworzyć tekst (tekstowy – sformułowanie). Wszystkie te metafunkcje opisywane są w SFAD, choć terminologia jest swoista dla tej właśnie teorii.

⁹ Termin *ocena*, którego nie udało się w tłumaczeniu zamienić na żaden inny, jest niestety określeniem mylącym.

i rzeczy. Po drugie, ideacja wiąże się ze spójnością służącą łączeniu zdarzeń i organizowaniu tekstu w logiczne sekwencje. Systemy tekstowe obejmują identyfikację, która służy określaniu tożsamości ludzi, rzeczy i miejsc, które są wprowadzane i śledzone poprzez dyskurs, a także dotyczy okresowości organizującej dyskurs w zakresie informacji w skali tekstu, poszczególnych akapitów i zdania.

Stworzona przez Martina i Rose'a teoria SFAD jest mało precyzyjna w swym ogólnym założeniu, lecz stanowi ramy, w których umieszczać można spostrzeżenia o tekstach i akcentować elementy wpisujące się w osąd, afekt, aprecjację¹⁰. Dopiero w każdym z wymienionych typów postaw w celu pełnej analizy należy posługiwać się dostępnymi w języku opisami struktur językowych.

Struktura wyrażania afektu, osądu i aprecjacji odzwierciedla model wartości, jakie cechują osobę konstruującą tekst, wszelką wypowiedź, a szerzej – dyskurs. Analiza proponowana w tak skonstruowanej teorii musi być ściśle związana z gramatyką języka, w którym tekst powstał, a także ze stylistyką, genologią i pragmatyką.

Szczegółowe wskazówki metodologiczne

Gatunkowość

Przyjmuję, że właściwe badanie rozpocząć należy od określenia cech gatunkowych analizowanego tekstu. Poszczególne gatunki różnią się zawartością elementów finezyjnych. Z pewnością najwięcej językowych wyznaczników elegancji znajdować będziemy w tekstach szeroko pojętej literatury pięknej. Narzędzia do opisu kunsztu językowego zostały sformułowane na pograniczu językoznawstwa i literaturoznawstwa¹¹. W literaturze pięknej finezja przejawia się m.in. w metaforach i porównaniach subtelnie odsłaniających nowe znaczenia, w rytmie i melodyjności języka – ważnych zarówno w poezji, jak i w prozie (np. u Prousta czy Miłosza w ironicznych niuansach i grach słownych, które nadają tekstowi wielowarstwowość, a także w precyzji doboru słów – pojedyncze słowo jest ważne i niesie określony ciężar estetyczny i emocjonalny. Każdy pisarz rozwija swój idiolekt. Finezja językowa jest właściwością uniwersalną, ale przyjmuje odmienną postać w różnych

¹⁰ Szerzej o wykorzystaniu tej metody w badaniu jednego z typów dyskursu zob. Makarewicz (2017: 51–58).

¹¹ Prac z zakresu stylistyki jest wiele, w tym fundamentalna książka *Stylistyka polska. Zarys* autorstwa Haliny Kurkowskiej i Stanisława Skorupki (wydanie pierwsze 1959).

gatunkach literackich. W poezji jest to na pewno kondensacja treści i metafora, natomiast w prozie o finezji stanowi rytm narracji i precyzja obrazu. Choć wyniki badań z zakresu stylistyki i tekstologii są inspirujące i stanowią podstawę prowadzonych analiz, to badanie dyskursu otwiera nowe możliwości opisu właściwości języka. Pojawia się perspektywa odbiorcy tekstu. Pewną wskazówkę może stanowić schematyczna tabela 1.

Tabela 1. Finezja językowa a literatura piękna

Gatunek literacki	Przejawy finezji językowej
Poezja	kondensacja treści, metafory, rytm, gra dźwięków i znaczeń
Proza epicka (powieść, opowiadanie)	rytm narracji, bogactwo opisów, subtelność obrazowania, łączenie stylów
Dramat	dialog naturalny, ale nośny znaczeniowo; kontrast stylów; ironia i aforyzm
Esej literacki	klarowność myśli, elegancja stylu, aforystyczność, subtelne ironie
Gatunki pograniczne (baśń, proza poetycka, miniatura)	łączenie prostoty narracyjnej z symboliką i liryzmem; ornament słowny

Źródło: Opracowanie własne.

Chociaż finezja językowa kojarzy się zwykle z literaturą piękną, to ma duże znaczenie także w publicystyce. W tego rodzaju tekstach chodzi o umiejętne posługiwanie się językiem tak, by przyciągać uwagę, przekonywać i kształtować opinię. W tekstach publicystycznych zatem za finezyjne uznamy następujące cechy: zwięzłość i precyzja w zakresie doboru leksyki; sugestywność, bowiem język ma wywołać emocje, skłonić do refleksji lub działania; retoryka i ironia; gra ze stylem potocznym, ponieważ finezyjne będą teksty

Tabela 2. Finezja w gatunkach publicystycznych

Gatunek publicystyczny	Przejawy finezji językowej
Felieton	lekkość, ironia, gra słowem, błyskotliwe pointy; bliskość z czytelnikiem
Komentarz	precyzja, klarowność, czasem cięte riposty i aforyzmy
Reportaż	obrazowość, dbałość o szczegóły, narracja z elementami literackimi; sugestywność i rytm
Esej publicystyczny	łączenie refleksji intelektualnej z elegancją stylu; subtelne metafory i aluzje
Recenzja	zręczne łączenie oceny z językową grą, ironia, błyskotliwe ujęcia

Źródło: Opracowanie własne.

charakteryzujące się lekkością i przystępnością połączone z błyskotliwością; aforyzm i puenta, bo finezyjne są sformułowania krótkie i zapadające w pamięć. Przejawy finezji w wybranych gatunkach publicystycznych przedstawia tabela 2.

Jasno należy stwierdzić, że w publicystyce finezja językowa to nie ornament, ale raczej narzędzie perswazji, ponieważ pomaga zachwycić, przekonać, rozbawić albo poruszyć czytelnika. Elegancja tekstu sprawia, że żyje on dłużej niż tylko „od wydania do wydania”.

Leksyka

Dobór słów w każdym tekście stanowi o jego jakości. W zakresie leksyki badanie finezji językowej to odkrywanie, że autor wybiera¹² słowo najtrafniejsze, a nie tylko najbliższe znaczeniowo. Nie są to tylko określenia cech, np. „złocisty” zamiast „żółty”, „drżący” zamiast „trzęsący się”, ale też nazwy czynności, np. „pochłaniał książki” zamiast „czytał wiele książek”. Chodzi zatem o dobór słów, które są z jakiegoś powodu postrzegane jako elegancje i powodują, że odbiór tekstu staje się przyjemniejszy. Nie wyklucza to spełnienia warunku precyzji w nazywaniu osób, rzeczy, czynności, cech, itd. Wydaje się także, że pewną rolę może odgrywać gra kontrastem, a więc zestawianie słów prostych z wyszukanymi. Dotyczy to zresztą także subtelności rejestru, gdy autor w sposób celowy zmienia styl, by nadać tekstowi charakter ironiczny lub humorystyczny.

Tekst wyróżniający się bogactwem leksykalnym, którego cechą jest gra odcieniami znaczeniowymi, nazwać można tekstem finezyjnym. Tę subtelność są w stanie odczytać odbiorcy o podobnym do autora poziomie kompetencji kulturowych i komunikacyjnych. Podobnie ma się sprawa z używaniem archaizmów lub neologizmów. Dla badacza szczególnie interesujące okazują się neologizmy, ich użycie ożywia bowiem tekst i może sprawić, że stanie się on lekki i zaskakujący, a często także zabawny. Służą tym celom także wyrazy nacechowane emocjonalnie, zdrobnienia i zgrubienia użyte w konstrukcjach nieoczekiwanych. Finezja językowa wykorzystuje również frazeologizmy, idiomy i wyrazy rzadkie, kunsztowne.

Odpowiednio dobrana leksyka pełni funkcje estetyczne, język dzięki niej staje się piękny niezależnie od treści prezentowanych w tekście. Natomiast emocjonalność użytego słownictwa wywołuje u czytelnika określone uczucia i może służyć budowaniu zamierzonego przez autora wrażenia. Nade wszystko jednak odpowiednio dobrana leksyka zmusza do refleksji.

¹² Por. metafunkcje w teorii Hallidaya (1994).

Rola odbiorcy w percepcji finezji językowej

Finezja językowa istnieje tylko w procesie odbioru komunikatu. To, czy zostanie dostrzeżona i doceniona, zależy w dużej mierze od odbiorcy tekstu, od jego kompetencji językowych, kulturowych i poziomu wrażliwości. Na pewno im bogatszy zasób słownictwa u odbiorcy, tym większa zdolność uchwycenia tej właściwości języka. Nie chodzi wszak o proste zrozumienie znaczenia użytych wyrazów, ale o odczytanie subtelności językowych. Słownictwo bierne, a więc to wszystko, co udało się zgromadzić w magazynie pamięci uczestnika dyskursu (Kurcz 2005: 119–142), nie przekłada się w prosty sposób na odbiór treści naddanych, ukrytych w słowach, które w czytanim (słuchanym) tekście są zaskakujące, inspirujące do refleksji, budzące zaciekawienie, przy czym także eleganckie i błyskotliwe – finezyjne właśnie.

Warunki socjologiczne w perspektywie właściwości odbiorcy

Badania finezji językowej z perspektywy odbiorcy komunikatu wymagają także uwzględnienia warunków socjologicznych i kulturowych. W zakresie socjologii w kręgu zainteresowań będą tylko niektóre aspekty, którymi ta nauka się zajmuje. Wrażliwość na język komunikacji powiązana jest z przynależnością do określonej grupy społecznej, dlatego warto określić, kim jest uczestnik dyskursu, który badamy (Grabias 1997: 236). W tym kontekście istotna jest także przynależność do określonej grupy społecznej. Nie sięgam tak głęboko do tych zagadnień, jak czynią to badacze lingwistyki kulturowej (Anusiewicz 1994), dla których istotne jest spotkanie na styku kultur. Szczególnie widoczne jest to w badaniach anglojęzycznych, np. Sharifian (2016: 49) pisze: „Zatem z jednej strony lingwistyka kulturowa czerpie z dokonań lingwistyki stosowanej, z drugiej dowodzi swojej przydatności w rozpoznawaniu i opisywaniu złożonych relacji między językiem a kulturą, zwłaszcza na styku kultur”. W proponowanej metodologii badania finezji językowej ograniczam się do języka polskiego, choć ścieżka do właściwej analizy może być także wykorzystywana w komunikacji słownej prowadzonej w innych językach.

Sądzę, że ujęcie socjolingwistyczne jest w badaniach elementem koniecznym. Warto konfrontować rejestry języka, bo to, co dla jednej grupy społecznej brzmi atrakcyjnie i w sposób wyrafinowany, dla innej może być niezrozumiałe lub pretensjonalne. Trzeba także dodać, że zdolność doceniania subtelnych form języka wiąże się z wykształceniem i habitusem

kulturowym¹³. Z wykształceniem wiąże się poziom kompetencji komunikacyjnej. To poprzez systemowe (szkolne) doskonalenie sprawności językowej jednostka bogaci swój słownik i w procesie edukacji doskonali kompetencje w zakresie rozmowy, którą uznaje się za podstawowy wzorzec realizacji tej kompetencji. Teoria Della Hymesa (Hymes 1972) zakłada, że każda kultura ustala reguły interakcji komunikacyjnej, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie przez formalne nauczanie oraz inne nieformalne procesy socjalizacyjne. Szczegółowo omawia tę teorię Ida Kurcz, pisząc: „Trudno jest przecenić wagę naturalnych założeń, z jakimi wchodzimy w kontakt z innymi ludźmi. Trudno z drugiej strony nie docenić społecznych i kulturowych wpływów na ten wspólny grunt” (Kurcz 2005: 156). Wszystko to tworzy kompetencję komunikacyjną uczestników dyskursu, a w tej części rozważań szczególnie dotyczy to kompetencji odbiorcy komunikatu mówionego/pisanego¹⁴.

Wspólnota kulturowa a zdolność odczytywania finezji językowej

Warto zwrócić uwagę, że finezja językowa jako element wysublimowanego sposobu posługiwania się językiem może być narzędziem służącym do wyróżniania się, tak by tworzony tekst trafił do elit mających zdolność odczytania kodów kulturowych w niej zawartych. Wspólnota pól kulturowych jest tu szczególnie uwarunkowana przygotowaniem w zakresie zdolności odczytywania komunikatów ukrytych i jednocześnie noszących cechy finezji językowej. Uzyskuje się tę zdolność w wyniku kontaktu z kodami kultury podejmowanymi w procesie edukacji systemowej i indywidualnej, własnej. W zakresie polskiej frazeologii są to źródła biblijne i mitologiczne. Wykształcony w Polsce uczestnik dyskursu nabywa kompetencji w odczytywaniu frazeologizmów biblijnych i mitologicznych, ale także wszelkich odwołań do postaci i wydarzeń zakodowanych w tych fundamentalnych dla europejskiej kultury zbiorach tekstów. To właśnie jest element wspomnia-

¹³ *Habitus kulturowy* to termin socjologiczny, wprowadzony przez Pierre’a Bourdieu (2006), oznaczający system wewnętrznych dyspozycji, schematów postrzegania, myślenia i działania, nabyty w wyniku socjalizacji w konkretnym środowisku społecznym i kulturowym. Habitus jest nieświadomy, często dzielony przez członków tej samej grupy społecznej (np. klasy), i wpływa na sposób, w jaki jednostki interpretują świat, mając tendencję do reprodukcji struktur społecznych, których same są wytworem.

¹⁴ Nie rozważam tu hierarchicznego układu sieci w komunikacji, lecz najprostszy układ nadawca – odbiorca komunikatu. W badanym materiale tekstów literackich i publicystycznych zakłada się demokratyczne formy komunikowania się.

nego wyżej habitusu¹⁵. Przygotowanie erudycyjne stanowi zatem o tym, jak wiele z zakodowanych w czytanim/słuchanym tekście finezyjnych odwołań odbiorca jest w stanie odczytać.

Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu a finezja językowa z perspektywy odbiorcy tekstu

Jeśli spojrzymy na systemowo-funkcjonalną analizę dyskursu (SFL, Halliday) z perspektywy odbiorcy komunikatu, to finezja językowa przestaje być tylko „kunsztem autora”, a staje się czymś, co odbiorca musi rozpoznać i zinterpretować w ramach trzech funkcji języka.

Po pierwsze, w zakresie funkcji ideacyjnej (przekazu treści) odbiorca wychwytuje subtelności w sposobie przedstawiania rzeczywistości: metafory, peryfrazy, nietypowe leksykalne ujęcia, różnego rodzaju frazeologizmy itp. Po drugie, czytelnik musi wykazać się kompetencjami interpretacyjnymi w zrozumieniu aluzji kulturowych, rozpoznaniu wieloznaczności. Dodatkowo dostrzeżenie finezji językowej jest możliwe wtedy, gdy odbiorca tekstu odkrywa nowe znaczenia w znanych zjawiskach. Po trzecie, w zakresie funkcji interpersonalnej (relacje nadawca–odbiorca) finezja językowa tworzy specyficzną relację, bowiem autor, stosując ironię, aforyzmy czy grę słów, włącza odbiorcę do kręgu osób zaawansowanych w posługiwaniu się językiem i wyróżnionych przynależnością do elitarnej wspólnoty interpretacyjnej. Tu jednak rodzi się niebezpieczeństwo niezrozumienia. Jeśli bowiem subtelności są zbyt skomplikowane, finezja może być odebrana jako bariera komunikacyjna lub pretensjonalność, co uniemożliwia tworzenie wspólnoty.

Warto zwrócić uwagę na organizację wypowiedzi postrzeganą z perspektywy odbiorcy. Funkcja tekstowa w SFAD wiąże się z odczytaniem finezji w rytmie zdań, w strukturze narracji, w kompozycji tekstu. Jeśli odbiorca ma wystarczające kompetencje analityczne i doświadczenie lekturowe służące porównaniu różnych utworów, to jest w stanie docenić finezję językową wynikającą właśnie z harmonii, płynności i estetyki struktury tekstu. Finezja działa często podświadomie – nie zawsze czytelnik potrafi ją nazwać, ale przypuszczalnie odczuwa przyjemność estetyczną.

Tak postawione warunki pozwalają mówić o: finezji ideacyjnej, która rozszerza horyzont interpretacyjny („aha, to można zobaczyć inaczej”), finezji interpersonalnej tworzącej więź z autorem („rozumiem, więc należę

¹⁵ Terminu używam w znaczeniu socjologicznym wprowadzonym przez Pierre’a Bourdieu, a nie etycznym stworzonym przez Arystotelesa, zob. Matuchniak-Krasuska (2015).

do grona wtajemniczonych”), finezji tekstowej dającej satysfakcję estetyczną („ten tekst płynie, brzmi pięknie, zapada w pamięć”). Innymi słowy: finezja językowa to interakcja, ponieważ jej pełny sens istnieje tylko wtedy, gdy odbiorca potrafi ją odczytać. Uzupełnieniem porządkującym powyższe stwierdzenia może być tabela 3.

Tabela 3. Rola finezji językowej w realizacji funkcji ideacyjnej, interpersonalnej, tekstowej

Funkcja (Halliday)	Finezja językowej	Doświadczenie odbiorcy
Ideacyjna (przekaz treści, reprezentacja świata)	subtelne metafory, peryfrazy, wyszukana leksyka, niuanse znaczeniowe	odkrywa nowe perspektywy, doświadcza „głębi” tekstu, czuje intelektualną satysfakcję
Interpersonalna (relacja nadawca–odbiorca)	ironia, aforyzm, gra rejestrem, językowe „puszczanie oka”	czuje więź z autorem, przynależność do „wtajemniczonych”, przyjemność z uchwycenia aluzji
Tekstowa (organizacja wypowiedzi)	harmonia kompozycji, rytm zdań, melodyjność, płynność narracji	odczuwa estetyczną przyjemność z lektury, nawet gdy nie analizuje świadomie środków językowych

Źródło: Opracowanie własne.

Ocena ekspercka jako technika badania finezji językowej

W projektowanych badaniach automatyczne metody korpusowe czy ankietowe analizowane przez naukowców są niewystarczające, bo potrzebne są wysokie kompetencje, doświadczenie i intuicja językowa, by ocenić poziom odczytania tekstów zawierających finezję językową. Aby uzyskać informacje o odbiorze tekstów będących przedmiotem badania, należy posłużyć się techniką oceny eksperckiej. To jedna z technik stosowanych w badaniach językoznawczych (i szerzej – humanistycznych), która opiera się na ocenie materiału językowego przez osoby posiadające odpowiednie kompetencje specjalistyczne. To technika wchodząca w skład projektowanej metody jakościowej, która wymaga powołania grupy ekspertów, np. lingwistów, nauczycieli języka, *native speakerów*, specjalistów od danego rejestru. Eksperci oceniają teksty według zadanych kryteriów, np. wskazanych zgodnie z teorią Hallidaya, a dokładniej opisanymi wyżej elementami tworzącymi SFAD Martina i Rose’a.

Zaletą techniki jest to, że uwzględnia kompetencję i doświadczenie ekspertów (a nie tylko „statystykę użycia”), co jak wykazano wyżej, jest

warunkiem koniecznym w odczytaniu finezji językowej. Zgodnie z założeniem badawczym pozwala ocenić niuansowe aspekty języka (styl, rejestr, emocje) oraz, co dla projektowanych badań szczególnie istotne, daje możliwość analizy nowych i nieopisanych zjawisk językowych.

Z oczywistych powodów technika ta posiada też ograniczenia. Choć przywoływany w artykule twórca pojęcia habitusu, socjolog Pierre Bourdieu, starał się zniwelować antagonizm między pojęciami: obiektywny – subiektywny, to przecież w badaniach językoznawczych subiektywność może spowodować, że różni eksperci mogą oceniać to samo zjawisko odmiennie. Nie sądzę jednak, by była to zmienna eliminująca tę technikę badawczą, wręcz przeciwnie nawet, bo zarejestrowane sądy ekspertów mogą nieść dodatkowe informacje o warunkach koniecznych do dostrzeżenia finezji językowej. W zestawieniu z badaniami korpusowymi trudniej porównywać uzyskane w ten sposób wyniki. Największą wadą tej techniki jest czasochłonność i koszt jej używania.

Warto podkreślić, że sąd ekspertów to technika szczególnie ważna tam, gdzie język wymyka się jednoznacznym kryteriom – bo finezja, niuanse stylistyczne czy dopuszczalność form wymagają świadomej refleksji specjalistów, a nie tylko statystycznego opisu.

Podsumowanie

Celem artykułu jest przedstawienie metody badania finezji językowej, która odwołuje się do gramatyki funkcjonalnej Michaela Hallidaya, systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu Jamesa R. Martina i Davida Rose'a oraz tradycyjnych badań stylistycznych. Proponuję wykorzystanie techniki sędziów kompetentnych, by ustalić, jakie warunki muszą być spełnione, by można stwierdzić w tekście finezję językową. Ze względu na kosztochłonność i wydłużony czas realizacji współcześnie ta technika jest rzadko stosowana. Naukowcy częściej wykorzystują badania korpusowe i statystyczne. Jednak wskazanie powtarzalnych kryteriów warunków użycia i odczytania finezji jako właściwości języka wymaga oceny sędziów kompetentnych. Dopiero tak pozyskane wyniki mogą stanowić podstawę właściwej metody badawczej, czyli systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu.

Literatura

- Anusiewicz J. (1994): *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław.
Awramiuk E. (2021): *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich*. Białystok.

- Bobrowski I. (2005): *Składniowy model polszczyzny*. Kraków.
- Bourdieu P. i in. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przekład E. Neyman. Warszawa.
- Duszak W., Kowalski G. (red.) (2013): *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Kraków.
- Głazewska M. (2025): *Finezja językowa – opis terminu i próba zdefiniowania*. „Prace Językoznawcze” XXVII/2, s. 269–283.
- Grabias S. (1997): *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- Grzegorzczak R. (1996): *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa.
- Halliday M.A.K. (1994): *An Introduction of Functional Grammar*. Wyd. 2. Londyn.
- Hymes D. (1972): *On communicative competence*. [W:] *Sociolinguistics*. Red. J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, s. 269–293.
- Kaczor M., Steciak M. (red.) (2019): *Estetyka językowa w komunikowaniu*. „Zielonogórskie Seminaria Językoznawcze”. Zielona Góra.
- Karolak S. (1972): *Zagadnienia składni ogólnej*. Warszawa.
- Kiklewicz A. (2012): *Znaczenie w języku – znaczenie w umyśle*. Olsztyn.
- Klemensiewicz Z. (1963): *Zarys składni polskiej*. Warszawa.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Kurkowska H., Skorupka S. (1974) *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa.
- Makarewicz R. (2017): *Rozmowa w przestrzeni szkoły. Systemowo-funkcjonalna analiza poszerzonego dyskursu szkolnego*. Olsztyn
- Martin J.R. (1992): *English Text: System and Structure*. Philadelphia.
- Martin J.R. (2013): *Język, rejestr, gatunek*. [W:] *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Red. A. Duszak, G. Kowalski. Kraków, s. 1–21.
- Martin J.R., Rose D. (2013): *Wartościowanie w dyskursie i negocjowanie postaw*. W: *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Red. A. Duszak, G. Kowalski. Kraków, s. 23–79.
- Matuchniak-Krasuska A. (2015): *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*. „Hybris” nr 31, s. 77–111.
- Saloni Z., Świdziński M. (1998): *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Sharifian F. (2016): *Lingwistyka kulturowa*. „Etnolingwistyka” 28. Lublin.
- Stalmaszczyk P. (2021): *Szkice z metodologii językoznawstwa i filozofii języka*. Łódź.
- van Dijk T.A. (2001): *Dyskurs jako struktura i proces*. Przekład G. Grochowski Warszawa.
- Vater H. (2009): *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*. Przekład E. Błachut, A. Gołębiewski. Wrocław.
- Wilkoń A. (2002): *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- Wojtak M. (2019): *Wprowadzenie do genologii*. Lublin.

Dorota Rancew-Sikora

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0608-9136>

e-mail: dorota.rancew-sikora@ug.edu.pl

Magdalena Steciąg

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6360-2987>

e-mail: m.steciag@ifp.uz.zgora.pl

Rozmowa o pracy podczas manicure – badanie na styku analizy konwersacyjnej i lingwistyki kognitywnej

**Talking about work during a manicure appointment –
a study at the intersection of conversation analysis
and cognitive linguistics**

Abstrakt

Artykuł zawiera zestawienie równoległych analiz jednego materiału badawczego z dwu różnych perspektyw – analizy konwersacyjnej osadzonej w naukach społecznych oraz lingwistyki kognitywnej z zakresu nauk o języku. Materiał stanowi spontaniczna rozmowa prowadzona podczas wykonywania usługi manicure. Ponieważ głównym tematem konwersacji jest praca, uwaga skupia się po pierwsze na jej roli w dynamice interakcji i relacji między uczestniczkami, po drugie – na rekonstrukcji metaforycznego obrazu pracy, który wyłania się z rozmowy. Celem artykułu jest nie tylko analiza organizacji rozmowy i jej znaczenia ze względu na specyficzny kontekst instytucjonalny, ale także spojrzenie zwrotne na narzędzia analityczne i sposoby postępowania badawczego. U źródeł obu prezentowanych podejść leży bowiem osadzenie ludzkich doświadczeń w materialnej przestrzeni oraz cielesnej naturze, które są zarówno źródłem metafor kognitywnych, jak i podstawowych kompetencji interakcyjnych. Analiza na „styku” dyscyplin pokazuje wartość układów interdyscyplinarnych w przedsięwzięciach badawczych nastawionych na poszukiwanie nowych dróg w obrębie istniejących podejść.

Słowa kluczowe: rozmowa potoczna, analiza konwersacyjna, kognitywna teoria metafor, metodologia, interdyscyplinarność

Abstract

The article juxtaposes parallel analyses of one research material from two different perspectives – conversation analysis, rooted in social sciences, and cognitive linguistics,

one of the branches of linguistics. The material is a spontaneous conversation conducted during a manicure appointment. Since the main topic of the conversation is work, the attention is focused, firstly, on its role in the dynamics of the interaction and relationship between the participants, and secondly, on the reconstruction of the metaphorical image of work that emerges from the conversation. The aim of the article is not only to analyse the structure of the conversation and its meaning due to the specific institutional context, but also to look back at analytical tools and research methods. Both presented approaches see human experiences as grounded in material space and tangible nature, which are a source of both cognitive metaphors and basic interactional competencies. An analysis at the “intersection” of the disciplines shows the value of interdisciplinary systems in research projects aimed at searching for new paths within existing approaches.

Keywords: everyday conversation, conversation analysis, cognitive metaphor theory, methodology, interdisciplinarity

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł zawiera zestawienie badań dotyczących prowadzonej podczas manicure swobodnej rozmowy (o pracy) z perspektywy analizy konwersacyjnej i lingwistyki kognitywnej¹. Celem namysłu jest zarówno sposób organizacji rozmowy i jej znaczenie ze względu na specyficzny kontekst instytucjonalny, jak i spojrzenie zwrotne na narzędzia analityczne i sposoby postępowania badawczego w ramach zestawienia dwóch podejść stosowanych w odrębnych dyscyplinach (i dziedzinach) naukowych.

W analizie konwersacyjnej (CA) zakłada się, że potoczna rozmowa pełni przede wszystkim funkcje społeczne, a jej główne znaczenie polega na tym, że pozwala nawiązać i uporządkować interakcję między uczestnikami. Codziennność jest w życiu społecznym rzeczywistością podstawową (Garfinkel 2007; Schütz 2008). Główną zasadą organizującą rozmowę i osiągnięciem uczestników pozostaje intersubiektywność doświadczenia, ponieważ generalnie rozmówcy starają się ze sobą zgadzać, więc mogą ukrywać lub modyfikować swoje opinie pod tym kątem (Pomerantz 1984). O udanej rozmowie świadczy jej dobra koordynacja i zaangażowanie uczestników. Tematy w rozmowie potocznej zmieniają się płynnie. Rozmówcy porzucają te, które się mniej udały, a rozwijają te, które budzą większy oddźwięk partnera. Osoba słuchająca aktywnie wpływa na to, co i w jaki sposób mówi osoba zabierająca głos (Maynard 1980).

¹ Inspiracją do przeprowadzenia tej próby był udział w projekcie interdyscyplinarnych „styków”, zainicjowanych przez Sekcję Badań Komunikacji Społecznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (koordynowanych przez Jerzego Stachowiaka i Adama Konopkę). W ramach tego cyklu ten sam materiał poddawany jest dwóm analizom wykonanym niezależnie przez autorki lub autorów zakorzenionych w odmiennych dyscyplinach naukowych, w tym przypadku – w socjologii i językoznawstwie.

W warunkach instytucjonalnych rozmowa ma z góry określony temat związany z celem spotkania i chroniony przed zagubieniem, zwykle pojawiają się jednak fragmenty nieformalne, najczęściej przed i po temacie głównym lub w trakcie wykonywania czynności niewymagających mówienia. Kiedy rozmowa realizuje zadania instytucji, jej uczestnicy dążą do współdziałania i starają się podtrzymywać swoje sytuacyjne tożsamości społeczne (m.in. Boden, Zimmerman 1991; Boden 1994).

Potoczna rozmowa cechuje się tym, że dotyczy codziennych spraw, opiera się na powszechnych doświadczeniach, stereotypowych wyobrażeniach i zdroworozsądkowej racjonalności, odwołując się do „potocznej conceptualizacji rzeczywistości” (Rejter 2006: 10, 50). Można w niej rozpoznać metafory kognitywne porządkujące obraz świata w zgodzie z głęboko zakorzenionymi w ludzkiej egzystencji znaczeniami „ucieleśnionymi” (*embodied*), wynikającymi z obcowania z materialną rzeczywistością, oraz motywowanymi kulturowo.

Metafora kognitywna jest rozumiana jako narzędzie poznania, nie zaś stylistyczne czy retoryczne narzędzie kształtowania wypowiedzi. Za kognitywistami przyjmuje się założenie, że poznanie/rozumienie nowych rzeczy/zjawisk jest możliwe poprzez odwzorowanie ich podobieństwa do tych, które są znane. Stanowi to podstawę metaforycznego myślenia o jednej rzeczy w kategoriach drugiej. Z kognitywnego punktu widzenia metafora umożliwia więc „rozumienie pośrednie” oparte na tworzeniu podobieństw, a operacja ta stanowi charakterystyczny dla intelektualnej działalności człowieka sposób reprezentacji wiedzy obejmujący dwie domeny: wyjściową/ źródłową oraz określaną/ docelową domenę kognitywną (Kövecses 2010: 7–8). Każda domena jest pewną całością zorganizowaną w obrębie ludzkiego doświadczenia, co umożliwia generowanie pojęć. Zwykle domena źródłowa jest bardziej konkretna niż domena docelowa, na którą nakłada się struktura kategorii wyjściowej. Wyrażenia metaforyczne występujące powszechnie w języku potocznym umożliwiają dostęp do metaforycznej istoty pojęć kształtujących codzienne postępowanie człowieka (Lakoff, Johnson 1988: 29).

Pierwotnie analiza konwersacyjna rozwijała się w socjologii (Sacks 1998; Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), a potem weszła do badań językoznawczych, gdzie służy obserwacji dynamicznych, pragmatycznych i prozodycznych cech języka. Wydawałoby się zatem, że granice dyscyplin w tym podejściu w naturalny sposób zostały przekroczone. Mimo to nie wygasa teoretyczna dyskusja o tym, czy i na ile w CA jest miejsce na analizę poznawczą, a zwłaszcza, na ile aspekty poznania i wymiany informacji są ważne w interakcji. John Heritage (2012a,b) reprezentuje podejście epistemiczne w CA i uważa, że skoro znaczenia językowe stanowią podstawę interakcji, rozmówcy muszą

dzielić się wiedzą wynikającą z odmienności ich doświadczeń. Chociaż nie brakuje zwolenników łączenia podejść poznawczych i pragmatycznych (Deperman 2012; Etelämäki, Visapää 2014), są też głosy przeciwnie. Zwłaszcza wprowadzanie podejścia epistemicznego do CA przez niektórych przedstawicieli tego nurtu uważane jest za błąd, ograniczenie lub regres, podważający jej podstawowe założenia (Schegloff 1997, 1999; Lynch, Wong 2016).

W lingwistyce kognitywnej (CL) istnieje w pewnym sensie analogiczny tok rozważań, tyle że idący w odwrotną stronę. Lingwiści zastanawiają się, na ile odkrywanie struktur poznawczych czy mentalnych obrazów świata zawartych w języku może opierać się na analizowaniu czynności językowych w użyciu, gdy materiał badawczy pochodzi z rzeczywistych interakcji zakorzenionych kontekstowo (Fischer 2017). Budując bardziej dynamiczne modele mówienia (Cameron 2007: 199–200), obserwują, co dzieje się ze znaczeniem metafor podczas rozmowy twarzą w twarz w danym momencie, z uwzględnieniem tego, co już wydarzyło się w toku interakcji, oraz wpływu na to, co dzieje się później. Jak tłumaczy Kövecses (2010: 299), w tym nastawieniu „nie traktuje się przykładów metafor jako pojedynczych przypadków określonych metafor pojęciowych” w odniesieniu do języka jako ich rezerwuaru. Odkrywanie ich znaczenia jest natomiast ściśle związane z przebiegiem interakcji, tzn. celem badania jest analiza poznawczych właściwości metafor w odniesieniu do kontekstu rozmowy i znaczeń aktywowanych czy negocjowanych przez uczestników w powracających wątkach tematycznych.

Niniejszy artykuł nie stroni od dylematów wynikających z odmiennych nastawień CA i CL do badań języka od strony empirycznej. Wykorzystując nagraną rozmowę (materiał charakterystyczny dla CA) i koncentrując się na jej głównym wątku (w sposób charakterystyczny dla CL), przedstawia się prowadzoną równolegle analizę rozmowy stylistki i jej klientki podczas jednej sesji *manicure* (wybranej z 19 zgromadzonych godzin nagrań). Usługa, podczas której toczyły się nagrane rozmowy, była wykonywana w domu w sposób nieformalny. Każda sesja trwała ponad dwie godziny. Do wykonania równoległych analiz wybrano rozmowę kobiet, które się wcześniej nie spotkały i która stanowi przykład „typowy” dla całego zbioru. Rozmówczynie były w podobnym wieku, zajmowały podobną pozycję w strukturze społecznej i miały zbliżoną sytuację życiową, będąc w okresie kończenia studiów i zdobywania niezależności finansowej. Ponieważ tematem najdłużej omawianym podczas ich spotkania była praca, potraktowano ją jako główny obiekt badań.

2. Wykorzystanie rozmowy o pracy do pozapoznawczych celów społecznych: analiza konwersacyjna

Temat pracy spełniał szereg zadań interakcyjnych i był podejmowany na różne sposoby na różnych etapach spotkania stylistki z klientką, a praca emocjonalna była wykonywana przez obie strony. Włączenia kategorii pracy emocjonalnej do analizy dokonano za Toerien i Kitzynger (2007a, 2007b), których badanie jest jak dotąd jedynym odnalezionym przypadkiem badań CA w sferze *beauty*. Jest to także kluczowa koncepcja w krytycznych badaniach socjologicznych tej sfery (np. Sharma, Black 2001; Bolton, Boyd 2003; Cohen 2010).

Wymiana informacji o pracy realizowana była zarówno w serii pytań, odpowiedzi i komentarzy, jak i bardziej rozbudowanych opowiadań (*stories*). Stylistka występowała raczej w roli osoby pytającej i słuchającej, podtrzymującej dłuższe wypowiedzi klientki. Bliżej końca spotkania pojawiły się sekwencje najbardziej przypominające relację towarzyską i sytuację zabawy (żarty i śmiech). Analiza zaprezentowana poniżej dotyczy kilku wybranych sekwencji charakterystycznych dla różnych faz spotkania i koncentruje się na pracy emocjonalnej uczestniczek. W zaprezentowanych fragmentach S oznacza stylistkę, a K – klientkę. Symbole transkrypcji są standardowe dla nurtu CA (por. Rancew-Sikora 2007).

2.1. Wykonanie usługi manicure jako rama spotkania

Kontekst instytucjonalny definiował podstawowy podział działań i ról, mimo że usługa była wykonywana w systemie nieformalnym. Najwyraźniej nawiązywał do nich początek – uzgadnianie usługi i koniec – jej ocena. Nawet w tych sekwencjach pojawiały się elementy pomniejszające znaczenie podziału ról, jak np. usuwanie się stylistki z pozycji eksperckiej po to, aby dać klientce szansę okazania jej wiedzy, preferencji i decydowania. Toerien i Kitzynger (2007b) zaliczyły je do pracy emocjonalnej (*emotional labor*) według Hochschild (2009).

S: >bo chciałam się tylko spytać< bo tak widziałam że bardziej ten. Nie wiedziałam czy je//

K: no ja ogólnie: robię właśnie: raczej migdał? A właśnie najpierw ci już pokażę od razu?

S: no,

K: bo:: kwadrat to:-//

S: nie:: nie kwadrat [nie: tylko] właśnie tak myślałam, czy:-

K: [no właśnie:]

W tym fragmencie okazywanie przez stylistkę niepewności co do planowanych czynności („bo chciałam się tylko spytać”, „bo tak widziałam, że bardziej ten”, „nie wiedziałam czy je-”) można odczytać jako zapraszanie klientki do podjęcia bardziej dyrektywnej, quasi-eksperskiej roli. Klientka jednak w odpowiedzi odwzajemnia zapraszający gest stylistki i nie staje w pozycji osoby, która wie lepiej lub ma określone wymagania. Zamiast tego przedstawia swoje oczekiwania w formie niedokończonej i otwartej na uzgodnienia, podobnie jak manicurzystka („no ja ogólnie: robię właśnie: raczej”, „najpierw ci już pokażę”, „bo:: kwadrat to:-”). Stylistka odpowiedziała jej znów w podobnie niedokończonej i otwartej formie („nie:: kwadrat nie: tylko właśnie tak myślałam, czy:-”). Sekwencja skończyła się zaakceptowaniem uzgodnienia przez klientkę, choć rozmówczynie zaznaczyły tylko w pół słowa, jaki kształt płytki paznokcia będzie najbardziej korzystny dla klientki.

2.2. Praca emocjonalna stylistki (*emotional labor*)

Podczas wizyty szczególnie delikatny był moment okazania niezadowolenia z wyglądu dłoni przez klientkę. W tej fazie można odnaleźć najwięcej przykładów pracy emocjonalnej manicurzystki nakierowanej na uczucia klientki, np.:

S: NIE:: one nie są aż takie:: ten:, >jak pomalujemy to nie będzie widać,< bo te:n jest w ogóle mniejszy po prostu, ja też mam u jednej dłoni mniejsze

K: ja w ogóle niestety mam po tacie i mam taką szeroką tą plytkę? tak mi się to nie podoba, nigdy nie umiem nic z nią zrobić

S: no są trochę-^o

W tym fragmencie stylistka odpowiada na to, co pokazała jej klientka, zaprzeczając istnieniu problemu („NIE::”), pomniejszając go („one nie są aż takie::”), unikając nazwania niedoskonałości („takie:: ten:”), uspokajając, że da się to ukryć („jak pomalujemy to nie będzie widać”), dodatkowo włączając klientkę do zespołu podejmującego działanie („pomalujemy”). Kolejnym sposobem pomniejszenia problemu było stwierdzenie, że polegał on tylko na zróżnicowaniu wielkości paznokci („te:n jest w ogóle mniejszy po prostu”), a stylistka ma podobną cechę („ja też mam u jednej dłoni mniejsze”). Kiedy klientka w odpowiedzi odsłoniła nieusuwalny charakter swojego niezadowolenia („ja w ogóle niestety mam po tacie”), stylistka cichym głosem przyznała jej jednak rację („no są trochę-”), nie kończąc wypowiedzi i nie nazywając problemu.

W innych, niecytowanych fragmentach, repertuar pracy emocjonalnej stylistki w reakcji na odsłonięcie niedoskonałości ciała klientki był jeszcze

szerszy i zawierał m.in. przyjmowanie do wiadomości otrzymywanych informacji i powstrzymanie się od wyrażenia oceny (okej, aha, mhm, no tak) lub obracanie go w żart (por. Jefferson 1985).

2.3. Praca jako usprawiedliwienie nieprzygotowania i okazanie wspólnoty doświadczenia

Nieco mniej oczywiste w kontekście pracy emocjonalnej charakterystycznej dla sektora *beauty* było to, że klientka nie tylko przyjmowała troskę stylistki o jej uczucia, ale sama wykonywała pracę emocjonalną wobec usługodawcy. Takie zachowanie nie jest oczekiwane ani wymagane w relacjach biznesowych (Sharma, Black 2001; Bolton, Boyd 2003; Cohen 2010).

S: no:hh >a ja po prostu prosto< z pracy: i to już wczoraj też nie miałam głowy żeby//

K: a to tak jak ja::

S: po prostu oga:rniać i::

K: no:: ja za to głowę mam rozpierniczoną ta fryza to: .h

S: c(h)o:?

K: z pra:cy [fry:]za taka to wiesz

S: [a:]

S: hah!

K: bo ja też tylko z pracy wróciłam, odgrzałam obiad i już wyszłam
Hh

W tej sytuacji mamy do czynienia ze zderzeniem się aż trzech odniesień do pracy. Po pierwsze, stylistka usprawiedliwia się, że miejsce wykonania usługi (a zarazem jej prywatny pokój) nie zostały przygotowane na przyjęcie klientki, ponieważ sama właśnie wróciła z pracy wykonywanej poza domem. W odpowiedzi klientka wykonała pracę emocjonalną w stosunku do stylistki (*emotion work* według Hochschild 2009), odwołując się do tego, że ona także po powrocie z pracy nie zdążyła przygotować się do wyjścia. Kiedy stylistka usprawiedliwia istniejący w pokoju bałagan, klientka mówi „a to tak jak ja”, chociaż jej nieprzygotowanie nie miało związku z usługą, bo dotyczyło nieułożonych włosów. Temat został podporządkowany dopełnieniu symetrycznej pary wypowiedzi o charakterze wyznania swojej niedoskonałości i usprawiedliwienia jej przez odniesienie do ciągłego zaabsorbowania, życia w biegu.

Praca emocjonalna klientki polegała tutaj na odkryciu narażenia wizerunku stylistki w odniesieniu do warunków jej pracy usługowej oraz uspokojeniu jej i udzieleniu wsparcia. Klientka mogła wykorzystać tu swoją uprzywilejowaną pozycję zleceniodawczyni, która ma prawo do oceny.

Podobny przykład pracy emocjonalnej klientki, jeszcze silniej zaznaczony, pojawił się na końcu spotkania, kiedy klientka odkryła niedoskonałość w wykonaniu usługi.

2.4. Ocena usługi i praca emocjonalna klientki (*emotion work*)

K: „o, jakaś górka” ale to nie ważne. Tu taka kropeczka, no ale teraz to byśmy musiały jeszcze zdejmować no to bez sensu.

(.)

S: o kurde! Czy ja to- (4) ↓o ja::”

(.)

K: nie szkodzi, to na kciu:ku, to nie wida:ć.

Powyższy fragment jest tylko małym wycinkiem z dłuższej sekwencji, która zaczęła się od zauważenia przez klientkę drobnego błędu w koloryzacji paznokcia. Sekwencja następnie rozwinęła się w rozbudowaną serię dramatycznych wykrzyknień stylistki, która nie mogła pogodzić się z tym, że zrobiła coś źle i tego wcześniej nie zauważyła, oraz uspokajających zapewnień klientki: „to nieważne”, „nie szkodzi”, „to nie wida:ć” i „to bez sensu” byłoby poprawiać. Używając liczby mnogiej ona także, jak wcześniej stylistka, włączyła siebie jako wykonawczynię poprawki („teraz to byśmy musiały jeszcze zdejmować” [warstwę hybrydy]) i osobę jakby współodpowiedzialną za błąd. Ostatecznie, z pewnym opóźnieniem i dużym trudem stylistka przyjęła sugestie klientki, aby poprawki nie robić i zaproponowała w zamian zmniejszenie swojego wynagrodzenia – na co z pewnym oporem przystała klientka.

Zauważenie pracy emocjonalnej klientki stoi w sprzeczności z wynikami krytycznych badań akcentujących jednostronny charakter pracy emocjonalnej wpisanej w usługi sektora *beauty* i *bodywork* – tylko po stronie osób w nich zatrudnionych (Sharma, Black 2001; Bolton, Boyd 2003; Toerien, Kitinger 2007a, 2007b; Cohen 2010). Studium wybranej rozmowy skłania raczej do uznania priorytetu socjologicznych i pragmatycznych ujęć interakcji, w których wzajemność i współpraca uczestniczek są dążeniem pierwotnym i zasadą dominującą, a ewentualna asymetria czynnikiem wtórnym, nałożonym instytucjonalnie na wyjściowe reguły interakcyjne (Brown, Levinson 1978; Schegloff 1997, 1999, 2006). W badanym przypadku odwzajemniana troska jednej uczestniczki rozmowy o uczucia drugiej, wspólna praca nad zakłopotaniem, uprzejmość w praktyce językowej były wyzwalane interakcyjnie na skutek zdarzenia, które sytuacyjnie odsłaniało

większe narażenie jednej ze stron, na co aktywnie odpowiadała druga – i pod tym względem nie było zasadniczej różnicy między nimi. Zaznaczyć należy, że widoczność czy fundamentalność tej tendencji w analizowanym materiale mogła wynikać ze specyficznego kontekstu społecznego, na który składało się zarówno strukturalne podobieństwo pozycji rozmówczyń, jak i organizacja wykonywanej pracy usługowej, które sprzyjały wytwarzaniu bliskości i nieformalności relacji. Rozmówczynie podejmowały też udane inicjatywy w zakresie przekształcania definicji sytuacji z biznesowej w stronę „czystych” społecznych form zbliżonych do relacji towarzyskiej.

2.5. Praca jako opowieść i forma życia

Najdłuższy etap spotkania i *gros* wspólnie spędzonego czasu uczestniczki poświęciły opowieściom. Był to czas, kiedy stylistka wykonywała czasochłonną i wymagającą skupienia pracę, a klientka musiała wykazać się cierpliwością oczekiwania na jej zakończenie i nie mogła robić nic innego. Opowiadanie historii z życia w trakcie manicure było projektem całkowicie otwartym, który przebiegał swobodnie w stronę takich tematów, które dla obu rozmówczyń mogły być w jakimś stopniu wspólne i równie interesujące. W analizowanej rozmowie tematem takim okazała się praca i związane z nią kwestie wykształcenia, przygotowywania CV, dojazdów, zarobków, charakteru wykonywanych zadań i relacji między współpracownikami. *Storytelling* na temat własnych doświadczeń budował wspólny, intersubiektywny świat młodych kobiet i umożliwiał im dzielenie się informacjami i opiniami, okazywanie solidarności, zainteresowania, czasami zaskoczenia i rozbawienia. W przeważającym zakresie opowiadała klientka, a stylistka przyjmowała mniej aktywną rolę słuchaczki podtrzymującej od czasu do czasu jej opowiadanie, np.:

S: [() tak] nikt was nie pilnuje

K: nie:: jest tak luźno, fajnie że my:: mamy:: to poczucie humoru tam normalnie nie musimy się jakoś ukrywać z tym i w ogóle, więc no:: trochę fajnie trafiłam, bo i na piwko chodzimy i na imprezy chodzimy razem i wiesz.

S: no:::

K: i zawsze są jakieś- .h be:ki bo się wraca nie wiadomo skąd, nie wiadomo o której godzi(h)nie- h

(.)

S: no:::

3. Metaforyczny obraz pracy: wyniki analizy z perspektywy lingwistyki kognitywnej

W odniesieniu do pracy i kariery – rozpoznanych jako główny wątek rozmowy podczas analizowanej sesji manicure – istnieje kilka wiodących metafor kognitywnych, które wskazują na **stereotypowe ramy pojęciowe**. Kerr Inkson (2007) wymienia wśród nich przede wszystkim: metaforę **kariery jako dziedzictwa** rozpatrywaną zarówno w kontekście struktury społecznej, wsparcia rodziny, jak i swoistego więzienia; **metaforę cyklu**, w którym karierę ukazuje się przez pryzmat wieku, dzieląc jej przebieg na etap początkowy, środkowy i późny. Metafora **kariery jako działania** uwypukla sprawczość, wyrażanie siebie, zarządzanie karierą oraz sukces; **metafora dopasowania** – kwestie dotyczące oceny własnych cech osobowych i decyzji czy wyborów zawodowych. Z kolei **metafora podróży** ogniskuje uwagę na mapie drogowej czy topografii kariery jako drogi pod górę do wyznaczonego celu. Życie zawodowe bywa także rozumiane w kategoriach **roli społecznej** (kariera jako teatr) bądź **tożsamości** lub **związku** – dokładniej **sieci relacji** (*networking*) traktowanych jako kapitał społeczny. W konceptualizacji opartej na domenie **zasobów** (*resources*) jako źródłowej akcentuje się organizacyjne lub indywidualne zarządzanie karierą; z kolei metafora **historii** lub **opowieści** (*story*) uwypukla opowiadanie jako sposób (re)konstruowania indywidualnej drogi zawodowej. W kolejnych badaniach motywy te zostały uzupełnione o **metaforę gry** i **chaosu** (Woldendorp 2019).

W badanej rozmowie w odniesieniu do pracy rozpoznano użycie trzech rodzajów metafor kognitywnych, których typy zostały wyróżnione przez Lakoffa i Johnsona (1988) i określone jako: ontologiczne, orientacyjne i strukturalne.

3.1. Praca jako coś konkretnego

Analiza materiału w skali czasowej całej rozmowy wykazuje, że ontologicznie PRACA TO RZECZ. Pozytywnie oceniane są te czynności, które można nazwać lub dookreślić. Frustrujące jest wykonywanie zajęć (rzeczy) poznawczo/ językowo nieuchwytnych, gdy brakuje kategorii, z których pomocą można by je nazwać. Rozmówczynie używają na określenie takiej pracy kategorii bardzo rozmytych, wyrażanych zaimkowo (*robienie czegoś tam, tego i tego*) oraz werbalnych sygnałów oddalenia od prototypu (*sekretarko-ktoś, operacje para-gotówkowe*), zob.:

S: Wkurza mnie wiesz takie... Nie uczysz się żadnej konkretnej rzeczy, tylko jestem taką nie wiem jakby sekretarko-kimś.

S: I wiesz, no robię też takie w sumie odpowiedzialne rzeczy, wiesz wpłaty do banku i wiesz, jak jest taka para-gotówka i jakieś przelewy i coś tam, ale wiesz no jakbym chciała wpisać do CV, to nie napiszę księgowanie kosztów robienie czegoś tam, robienie czegoś tam

3.2. Praca jako część całości

Praca rozumiana w kategoriach rzeczy ma konkretny efekt, który powstaje w wyniku zakończonej czynności. Jeśli nie można jej zakończyć, praca wydaje się niecelowa, bo nie prowadzi do widocznego efektu:

S: No a jeszcze wiesz... Spędziłam tam rok czasu, a tak naprawdę no to co. No mogę coś tam wpisać, że zajmuje się kadrami, zajmuje się czymś tam, a jeszcze naprawdę wiesz nic nie robię od początku do końca. Tylko przyjmuję, a potem przekazuję to komuś, żeby zrobił tam i tam.

Dalszym warunkiem wynikającym z tej konceptualizacji jest to, że praca powinna być celowa czy sensowna w kategoriach większej całości, czyli serii czynności wykonywanych w sposób powtarzalny lub we współpracy z innymi. Organizacja zespołowa nie jest jednak konceptualizowana na wzór „taśmy produkcyjnej”, w której rzecz przechodzi z rąk do rąk (wówczas nie można jej zrobić od początku do końca), lecz jako „sieć wzajemnych zależności”, od których zależy jakość pracy (nie jej efektu finalnego).

Zespół powinien się składać z ludzi o podobnych kompetencjach zawodowych. Niskie kompetencje są waloryzowane negatywnie w wyrażeniach wskazujących na niedookreśloność, np. *byle kto* (brak kategorii, zaimkowość) lub metaforycznie, np. *ameba* (pomocnicza metafora ewolucji biologicznej od organizmów jednokomórkowych do bardziej skomplikowanych/ na wyższym poziomie ewolucji). Rozmówczynie nie przywołują rozpowszechnionej metafory wyścigu szczurów, która oświetla dynamikę pracy w zespole jako „ślepa” rywalizację (potrzeba bycia przed kimś), ale pojawia się hasło „konkurencja na rynku pracy”. Z intonacji wynika, że używa się go jednak niejako w cudzysłowie jako składnika zewnętrznego dyskursu, niepasującego do bardziej intymnej rozmowy „przy robieniu paznokci”:

S: Nie no i tak fajnie, bo to teraz wiesz konkurencja na rynku pracy...

Doświadczenie funkcjonowania w grupie jest konceptualizowane nie tylko za pomocą **metafor ontologicznych, ale także orientacyjnych**. Z wypowiedzi wyłania się model pracy zespołowej oparty na układzie horyzontalnym, w którym na pierwszy plan wysuwa się pozioma linia, a relacje przestrzenne ulegają spłaszczeniu („szeregowi” pracownicy). W układzie

wertykalnym (góra – dół) oddziela się współpracowników od kierownictwa, które nie jest postrzegane jako część zespołu:

S: To jest w sumie typowe. Też mam w pracy taką jedną: nie to nie może być tak, to ma być tak i tak. Że się nie zastanowi, czy to jest w ogóle wykonalne.

K: To mój chłopak też tak ma [...]. Oni dostają z góry takie rzeczy, które się w ogóle na magazynie nie sprawdzają. Oni się tylko z tym męczą i tracą więcej czasu [...]

Najwyraźniej ten pionowy układ odniesień widać w ostatniej wypowiedzi, gdzie „góra” to po prostu kadra zarządzająca, a „dół” to pracownicy magazynu, którzy „dostają rzeczy”, czyli zlecenia. Jest to metafora władzy: ci, co u góry, sprawują władzę/ mają kontrolę; ci, co na dole, są (pod)władnymi/ (pod)legają kontroli.

3.3. Praca jako miejsce poza domem

Jeśli chodzi o **przestrzenny wymiar pracy**, to w potocznej konceptualizacji, która nie podlega w rozmowie żadnej rewizji (mimo że usługa *manicure* odbywa się w miejscu zamieszkania), jest to przestrzeń poza domem (do pracy się chodzi). Dom jest przy tym centralnym punktem odniesienia (do niego się wraca po pracy), co pokazuje, że w potocznym obrazowaniu życia prywatne jest bardziej prototypowe/ważniejsze niż życie zawodowe (dom znajduje się w centrum życia człowieka).

Dystans dzielący miejsce zamieszkania od miejsca pracy może być więc ważnym kryterium jej wyboru, ale to nie oznacza konkretnej lokalizacji, ponieważ oba te punkty są zmienne. W rozmowie akcentowana jest **mobilność**:

S: A w ogóle patrzyłaś jakieś oferty tam u siebie czy tylko tu jesteś tam skoncentrowana?

K: Ogólnie nie jestem skoncentrowana i generalnie nie byłam zafiksowana nawet tutaj jak ja wysyłałam to swoje cv na początku to wysyłałam wszędzie do 30 km drogi, bez Warszawy, bo ja nienawidzę Warszawy, nie podoba mi się to miasto, zbyt szybko tłoczne

S: No ja też właśnie.

3.4. Praca jako środek do życia

Powodem jest oczywiście to, że dla rozmówczyń ważniejszy niż lokalizacja w dosłownym czy metaforycznym układzie przestrzennym jest problem „za coś trzeba żyć”. To jest bardzo ważna zmienna w tym układzie metafor. Okazuje się bowiem, że wysokość wynagrodzenia nie jest w rozmowie rozpatrywana jako wartość pracy w przeliczeniu na pieniądze (określona kwota za określoną rzecz), ani nawet w przeliczeniu na czas (stawka za godzinę), ale raczej

w odniesieniu do kosztów utrzymania – żywności, wynajmu mieszkania, stałych rachunków itd., zapewniających socjalne minimum:

K: Ja po prostu szukam, bo w xxx nie jest źle pod względem [...], no ale z tymi pieniędzmi nie da się żyć.

S: Mhm.

K: Po prostu od pierwszego do pierwszego. I to jeszcze zostaje ci na koncie 20 zł. No to jak ja widzę 20 zł na koniec miesiąca i się boję, że mi nie starczy, no to tak średnio. I wysyłam wszędzie gdzie się da. Tylko jak widzę jakąś ofertę to wysyłam.

S: No ja teraz jestem na tym na zleceniu i jeszcze jestem studentem i tak wychodzi mi w miarę spoko no, ale też nie wiem jakby mi dał... Tak jak ostatnio, dziewczynie na podobnym stanowisku dawał umowę o pracę, no to nie ma życia.

„Nie da się żyć”, „Nie ma życia” – te fragmenty uwyrażniają konceptualizację pracy umożliwiającej przetrwanie, która wyznacza cykl życia „od pierwszego do pierwszego”, czyli od jednej wypłaty do drugiej; w tym cyklu wciąż trwa liczenie, a dokładniej: odliczanie do wyczerpania środków na koncie lub przeliczanie (z czego można zrezygnować na rzecz czegoś potrzebniejszego):

K: Miałam jeździć częściej [do domu rodzinnego], ale wiesz 14 złotych w jedną stronę – to nie leży na ulicy, za to już można kupić spożywkę jakąś konkretną.

W ten sposób następuje ustrukturyzowanie pojęcia pracy w kategoriach środka do życia, który zapewnia byt w rozumieniu podstawy egzystencji: chodzi zarówno o zaspokojenie potrzeb fizjologicznych („kupienie spożywki”), bezpieczeństwo materialne („ostatnie 20 zł na koncie”), równowagę emocjonalną („Boję się, że mi nie starczy”), a w dalszej części rozmowy także styl życia (gdy można zadbać o siebie tylko „na święta”). Konceptualizacja ta ma zatem charakter metafory strukturalnej, której siła projektowania jest większa niż pozostałych dwu typów metafor kognitywnych (Lakoff, Johnson 1988: 86).

Metafora PRACA TO ŚRODEK DO ŻYCIA łączy się z metaforą PRACA TO RZECZ WARTOŚCIOWA, ponieważ jest to środek ograniczony, a wszystko co ograniczone (w sensie wyczerpywalności), staje się wartościowe. Szukanie pracy jest jak szukanie skarbu, wydaje się czymś na kształt „gorączki złota”. Jak pokazują cytowane ekscerpty rozmowy, uczestniczki są gotowe na szybkie zmiany – zatrudnienia oraz miejsca zamieszkania, nie ograniczają ich więzy rodzinne czy środowiskowe. Jedna z nich nieustannie przegląda oferty pracy, odpowiada na nie, umawia się na rozmowy kwalifikacyjne, jak mówi: „Ja cały czas szukam” – wszystko po to, by znaleźć zatrudnienie, które przyniesie lepszy zarobek.

Metafora PRACA TO RZECZ WARTOŚCIOWA inaczej oświeśla strukturalne przeniesienie PRACA TO ŚRODEK DO ŻYCIA. Można zadać

pytanie: o jakie życie chodzi, gdy rozmówczynie przyznają, że po pierwsze – bez pracy nie da się żyć, ale po drugie – za niskie wynagrodzenie, które pozwala zaspokoić podstawowe potrzeby, też nie ma życia. Wydaje się, że pojęcie życia jest tu przywoływane w odcieniu znaczeniowym, który występuje w związku „pożyć sobie”, czyli za NSJP »żyjąc w jakiś sposób, spędzić pewien czas«, pożyć sobie komfortowo, bez konieczności ciągłego odliczania i przeliczania, bez troski „korzystając z życia” – rozrywek, przyjemności, w tym także konkretnie zabiegów kosmetycznych, jak *manicure*:

S: Mam nadzieję, że ci się długo utrzymają, bo wiesz raz na miesiąc 70 zł...

K: No, ale wiesz lepiej tak niż 140 zł.

S: No ale kurczę, musisz mieć tą pracę za sześć tysięcy.

K: No, ale to wtedy będę mogła przychodzić do ciebie co miesiąc bez żadnego zastanowienia, a na razie zostanę przy świętach.

Wartość pracy jako środka do życia ma więc konkretny wymiar finansowy: za 6 tys. „da się żyć”. W tym układzie metafor strukturalnych pojawia się domena źródłowa PIENIĄDZ, która przywołuje kolejną metaforę ściśle związaną z konceptualizowaniem pracy – CZAS TO PIENIĄDZ. Ten związek staje się ewidentny (na gruncie języka), gdy przywoła się pojęcie czasu pracy, które jest równoległe do pojęcia czasu wolnego. W kontekście zatrudnienia pojęcie czasu pracy w rozmowie jednak nie występuje, ponieważ metafora PRACA TO ŚRODEK DO ŻYCIA przesłania temporalny wymiar pracy zarobkowej, uwypuklając jej status życiowego priorytetu.

4. Podsumowanie wyników i wnioski

W analizowanym materiale praca stylistki była okazją do spotkania i rozmowy, wyznaczając jej ramy. Praca okazała się też angażującym dla obu uczestniczek tematem, który wypełnił większość wspólnie spędzonego czasu. Rozmówczynie dość dobrze porozumiewały się na temat tego, że jest to podstawa ich codziennego życia i cenna wartość, o którą trzeba zabiegać. Wskazywały na celowość, konceptualizując jej wykonywanie w kategoriach robienia konkretnych rzeczy, które można nazwać i uznać za skończoną czynność. Na drodze do zdobywania pracy kobiety odnalazły wspólne ścieżki kariery, czyli pełną poświęceń drogę do osiągnięcia zatrudnienia zapewniającego dobry byt.

Praca nad manicure i poddawanie się zabiegom upiększającym określały nie tylko pewną nierównowagę rozmówczyń w angażowaniu się w rozmowę, ale też inne obszary ich narażenia – podczas gdy klientka była bardziej wrażliwa w obszarze wyglądu i bezpieczeństwa cielesnego, stylistka – w obszarze

jej zawodowej reputacji. Co ważne, każda z uczestniczek w porównywalnym stopniu odpowiadała na sytuację narażenia drugiej, wykonując pracę emocjonalną nakierowaną na poprawienie jej samopoczucia.

Wykorzystanie dwóch odmiennych podejść badawczych w studiach nad tym samym materiałem i tematem nie wykazało przewagi któregośkolwiek z nich – raczej jedno podejście okazało się rozwinięciem drugiego. Tam, gdzie skupiona na transkrypcji rozmowy analiza metafor nie znalazła większego zastosowania (sfera zjawisk niewerbalnych), dobrze sprawdziła się analiza konwersacyjna, poszerzona o inspiracje płynące z koncepcji pracy emocjonalnej. Zadanie analizy konwersacyjnej kończyło się z kolei tam, gdzie dochodziło do odsłaniania głębszych warstw znaczeniowych wpisanych w rozmowę o pracy. Wydaje się, że jest to potwierdzenie hipotezy o wartości układów interdyscyplinarnych w przedsięwzięciach badawczych nastawionych na poszukiwanie nowych dróg w obrębie istniejących podejść. Mimo braku styczności analiz, efekt poznawczy okazuje się pełniejszy przy wykorzystaniu zróżnicowanego instrumentarium.

Dzięki zestawieniu ze sobą dwóch podejść udało się odsłonić zarówno interakcyjne obszary wspólnoty (struktury prowadzenia rozmowy), jak i społeczno-strukturalne podobieństwa między rozmówczyniami, które odwoływały się w rozmowie do wybranych konceptualizacji życia zawodowego, inne całkowicie pomijając (np. praca jako dziedzictwo, cykl, rola społeczna). Charakterystyczne jest, że u źródeł obu podejść zainteresowanych badaniem języka w użyciu leży ugruntowanie ludzkich doświadczeń w materialnej przestrzeni oraz cielesnej naturze, które są zarówno źródłem metafor, jak i podstawowych zasobów interakcyjnych. Warto w tym upatrywać metodologicznego „styku”, który pozwala koncentrować się na tym, co w analizowanej interakcji bazowe. Jak pokazują wyniki badań, nie musi to prowadzić do uproszczeń – wręcz przeciwnie: spontaniczna rozmowa o charakterze potocznym daje wiele możliwości interpretacyjnych, które odkrywają istotne sensory zarówno w wymiarze poznawczym, jak i pozapoznawczym.

Literatura

- Boden D. (1994): *The Business of Talk. Organizations in Action*. Cambridge.
Boden D., Zimmerman D.H. (red.) (1991): *Talk and Social Structure*. Cambridge.
Bolton S.C., Boyd C. (2003): *Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's Managed Heart*. „Work, Employment and Society” 17(2), s. 289–308.
Bourdieu P. (2005): *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Przekład P. Bilos. Warszawa.
Cameron L. (2007): *Patterns of metaphor use in reconciliation talk*. „Discourse and Society” 18, s. 197–222.

- Cohen R. (2010): *When it pays to be friendly: Employment relationships and emotional labour in hairstyling*. „Sociological Review” 58(2), s. 197–218.
- Depperman A. (2012): *How does ‘cognition’ matter to the analysis of talk-in-interaction?* „Language Sciences” 34, s. 746–767.
- Etelämäki M., Visapää L. (2014): *Why blend conversation analysis with cognitive grammar?* „Pragmatics” 24(3), s. 477–506.
- Fischer K. (2017): *Cognitive linguistics and pragmatics*. [W:] *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Red. B. Dancygier. Cambridge.
- Garfinkel H. (2007): *Studia z etnometodologii*. Przekład A. Szyłzycka. Warszawa.
- Gimlin D. (2007): *What is body work? A review of the literature*. „Sociology Compass” 1(1), s. 353–370.
- Heritage J. (2012a): *Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge*. „Research on Language and Social Interaction” 45(1), s. 1–29.
- Heritage J. (2012b): *The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge*. „Research on Language and Social Interaction” 45(1), s. 30–52.
- Hochschild A.R. (2009): *Zarządzanie emocjami: Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Przekład J. Konieczny. Warszawa.
- Inkson K. (2007): *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*. London.
- Jefferson G. (1985): *On the organization of laughter in talk about troubles*. [W:] *Structures of Social Action*. Red. M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge.
- Kövecses Z. (2010): *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford.
- Lakoff G., Johnson M. (1988): *Metafory w naszym życiu*. Przekład T. Krzeszowski. Warszawa.
- Lynch M., Wong J. (2016): *Reverting to a hidden interactional order: Epistemics, informationism, and conversation analysis*. „Discourse Studies” 18(5), s. 526–549.
- Maynard D.W. (1980): *Placement of topic changes*. „Semiotica” 30, s. 263–290.
- Pomerantz A. (1984): *Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes*. [W:] *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Red. J.M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge.
- Rancew-Sikora D. (2007): *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa.
- Rejter A. (2006): *Leksyka ekspresywna w historii języka polskiego. Kulturowo-komunikacyjne konteksty potoczności*. Katowice.
- Sacks H. (1998): *Lectures on Conversation*. Oxford.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974): *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*. „Language” 50, s. 696–735.
- Schegloff E. (1997): *Whose text? Whose context?* „Discourse and Society” 8(2), s. 165–187.
- Schegloff E. (1999): *Discourse, pragmatics, conversation, analysis*. „Discourse Studies” 1(4), s. 405–435.
- Schegloff E. (2006): *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge.
- Schütz A. (2008): *O wielości światów: Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przekład B. Jabłońska. Kraków.
- Sharma U., Black P. (2001): *Look good, feel better: Beauty therapy as emotional labour*. „Sociology” 35(4), s. 913–931.
- Sobol E. (red.) (2002): *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa. NSJP
- Toerien M., Kitzinger C. (2007a): *Emotional labour in action: Navigating multiple involvements in the beauty salon*. „Sociology” 41(4), s. 645–662.
- Toerien M., Kitzinger C. (2007b): *Emotional labour in the beauty salon: Turn design of task-directed talk*. „Feminism and Psychology” 17(2), s. 162–172.
- Woldendorp J. (2019): *“Metaphorically speaking...” paradigm and the use of metaphor in career conversations*. „Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration” 25(1), s. 85–101.

Alina Naruszewicz-Duchlińska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6214-5454>
e-mail: alina.naruszewicz@uwm.edu.pl

„To skomplikowane” – o relacjach komunikacyjnych w internecie i ich uwarunkowaniach (studium przypadku)

**“It’s complicated” – on communicative relations on the Internet
and their determinants (a case study)**

Abstrakt

W artykule przedstawia się analizę przyczyn, przebiegu i skutków relacji komunikacyjnej w internecie, gdy werbalne interakcje między twórcą treści zamieszczanych publicznie w sieci i odbiorcami jego komunikatów przestają neutralnie odnosić się do kwestii merytorycznych i ewoluują dwojako, tzn. w konflikt słowny oraz indywidualne i grupowe wsparcie osoby, która poczuła się zagrożona. Punktem wyjścia rozważań jest film „Nie czuję się bezpiecznie na YouTube”, zamieszczony 13 listopada 2023 r. na kanale „Uwaga! Naukowy bełkot” przez jego założyciela, naukowca i popularyzatora nauki Dawida Myśliwca. W pracy ukazuje się relacje w trójkącie: nadawca (kreator treści) – medium (portal społecznościowy) – odbiorcy (komentatorzy) jako czynniki kontekstowe, które wpłynęły na powstanie tego komunikatu i jego recepcję oraz przedstawia się typy wywołanych przez niego reakcji słownych odbiorców.

Słowa kluczowe: relacje komunikacyjne, twórcy internetowi, hejt, agresja językowa, empatia w internecie, YouTube jako medium społecznościowe

Abstract

This article analyses the causes, course, and consequences of communicative interactions on the Internet, particularly when verbal exchanges between a content creator and their online audience shift from being neutral and factual to becoming either a verbal conflict or a display of individual and collective support for the creator who perceives themselves as threatened. The point of departure for this discussion is the video “Nie czuję się bezpiecznie na YouTube” [I don’t feel safe on YouTube] published on November 13, 2023, on the channel “Uwaga! Naukowy bełkot” [Attention! Scientific gibberish] by its founder, scientist, and science communicator Dawid Myśliwiec. The paper explores the dynamics within the triangle of the sender (content creator) – the medium (social media platform) –

the audience (commenters) as contextual factors shaping both the creation of the message and its reception. It also identifies and categorizes the types of verbal reactions elicited from the audience.

Keywords: communicative relations, online content creators, hate speech, verbal aggression, online empathy, YouTube as a social medium

Przedmiotem analizy wybranego przypadku¹ jest sytuacja komunikacyjna w internecie, w której zostają zwerbalizowane interakcje pomiędzy sieciowym² twórcą i gronem jego odbiorców, a na ich wystąpienie i przebieg wpływa pośrednio platforma używana do dystrybucji przekazów i komunikacji między aktantami. Celem pracy jest omówienie wzajemnych odniesień i uwarunkowań nadawcy, odbiorców³ i medium, które obrazują mechanizmy werbalnej komunikacji internetowej, w szczególności w sytuacjach konfliktowych.

W serwisach społecznościowych, do których należy m.in. YouTube⁴ (o czym będzie mowa w dalszej części tekstu), nadawca jest nie tylko autorem i dostarczycielem komunikatów, ale też tematem różnego typu silnie emocjonalnie nacechowanych, negatywnych i pozytywnych opinii. Nie tylko jego praca i dostarczane przez niego treści podlegają „recenzowaniu” przez osoby, które komentują zamieszczane posty, ale i on sam stanowi jawnie wartościowany obiekt kategoriycznych (o)sądów. Przy okazji, reagując na komentarze – czy to poprzez odpowiedzi, czy ich usuwanie – staje się administratorem forum i moderatorem debaty na swój własny temat. Platforma ogranicza się do upublicznienia dyskusji, ale w przypadku konfliktów nie wchodzi w rolę mediatora, czemu trudno się dziwić, uwzględniając ogromną ilość zamieszczanych na niej wypowiedzi.

Artykuł odnosi się do motywów powstania, zawartości i reperkusji filmu „Nie czuję się bezpiecznie na YouTube”⁵, opublikowanego 13 listopada

¹ Zdecydowano się na tę metodę, bo pozwala na ukazanie wybranego problemu w jego naturalnym kontekście: „A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real-world context” (Yin 2014: 16).

² Określenia *sieć* i *internet* oraz ich pochodne traktuje się w tym artykule jako synonimy.

³ Posługuję się tymi określeniami dla uproszczenia toku wyводу, zdając sobie sprawę z płynności tych kategorii w internecie ze względu na dynamiczną wymianę pełnionych ról nadawczo-odbiorczych oraz skomplikowany status tych pojęć w odniesieniu do komunikacji medialnie zapośredniczonej (np. nadawcą treści jest również zamieszczający je portal, a odbiorcą śledzące je algorytmy).

⁴ W dalszej części pracy dla oszczędności miejsca będę się posługiwać w odniesieniach do platformy YouTube skrótem YT.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=YX1X_MBZcv8&t=2s>, dostęp: 12.06.2025.

2023 r. na autoironicznie nazwanym kanale „Uwaga! Naukowy belkot”⁶ przez popularyzatora nauki i youtubera⁷ Dawida Myśliwca⁸, prowadzącego wspomniany kanał. Przeanalizowano z perspektywy mediolingwistyki i pragmatyki językowej treść filmu oraz odnoszących się do niego widocznych⁹ komentarzy użytkowników YT, dążąc do doprecyzowania wspomnianych powyżej relacji pomiędzy elementami triady nadawca – medium – odbiorcy oraz określenia typów reakcji odbiorców na temat twórcy kanału i przedstawionego im przekazu. Warto w tym miejscu wyjaśnić, że na YT *kanal* oznacza osobisty profil (rodzaj subkonta lub, inaczej rzecz ujmując, osobistej strony internetowej) użytkownika, pozwalający m.in. na udostępnianie na nim ogólnych informacji o dystrybuowanych treściach i ich źródle (w zakładce: *Opis*), edycję i publikowanie materiałów wideo oraz ocenę plików zamieszczanych na innych kanałach YT.

Działający w internecie od czerwca 2005 r. YT to cyfrowa platforma udostępniania plików wideo, ale jednocześnie serwis społecznościowy (więcej na ten temat zob. np. Cyrek 2020), tym samym konstytutywną rolę odgrywają w nim interakcje użytkowników. Należy do nich nawiązywanie i podtrzymywanie słownych kontaktów zarówno względnie stałych (np. grupy fanów danego twórcy, wspierające go emocjonalnie i/lub finansowo), jak i incydentalnych (np. w wymianach dialogowych na temat danego filmu). Jednak funkcja integracyjna i fatyczna YT wydaje się wtórna, ze względu na zmienność i niekiedy przypadkowość składu danego grona obserwatorów i komentatorów. Większe znaczenie ma informatywność i ludyczność – filmy przekazują jakąś porcję wiedzy i/lub bywają zabawne. Istotną składową popularności tego serwisu jest też umożliwienie użytkownikom łatwej

⁶ Kanał jest dostępny pod adresem: <https://www.youtube.com/@naukowy.belkot>. Jego opis (i jednocześnie reklama) brzmi następująco: „Czy wiesz, że 63% osób jest w stanie uwierzyć w nieprawdziwą informację, jeśli jest w niej odwołanie do badań i statystyk? Nie musisz jednak nic wymyślać – nauka jest bowiem pełna wiedzy, która szokuje i ciekawi. Jeśli chcesz błyszczeć takimi faktami wśród znajomych to jesteś w dobrym miejscu ;-)”, <<https://www.youtube.com/@naukowy.belkot>>, dostęp: 07.06.2025.

⁷ Mianem *youtubera/YouTubera* określa się użytkownika portalu YT, w szczególności zamieszczającego tam tworzone i/lub udostępniane przez siebie pliki wideo, zob. np. <<https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/youtuber>>, dostęp: 08.04.2025.

⁸ Dawid Myśliwiec jest byłym koszykarzem, doktorem chemii i popularyzatorem nauki. Więcej na jego temat zob. np. <<https://lubimyczytac.pl/autor/191785/dawid-mysliwiec>>, <<https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C407360%2Cdawid-mysliwiec-dzieki-fanom-naukowego-belkotu-nie-nagrywam-juz-komorka.html>>, <<https://www.wprost.pl/nauka/11138755/dawid-mysliwiec-i-jego-naukowy-belkot-mam-duze-parcie-zeby-opowiadac-ludziom-ciekawe-rzeczy.html>>, dostęp: 07.06.2025.

⁹ Niektóre z nich mogły zostać ukryte lub usunięte przez moderatora kanału.

oceny filmów oraz ich autorów (pośrednio np. przez subskrypcję kanału lub wprost w komentarzach).

Przy tym YT nie ogranicza się do udostępniania przestrzeni sieciowej, udzielania wsparcia technicznego i zarabiania za pośrednictwem płatnych subskrypcji oraz reklam. Jest też aktywnym i mającym największy wpływ na popularyzację filmów zamieszczanych na danym kanale elementem wspomnianej wyżej triady. Co ważne, upowszechnia treści, ale nie ponosi odpowiedzialności za ich skutki społeczne, czy to w wymiarze makro, np. w odniesieniu do popularyzacji szkodliwych zachowań, czy mikro – wobec poszczególnych osób. Jeśli stają się one obiektem ataków słownych, w tym hejtu, nie zawsze otrzymują stosowne wsparcie instytucjonalne, choć to dzięki dostarczycielom treści dana platforma istnieje i zarabia. Medium wchodzi w rolę kuriera, który za niewielką opłatą tylko pośredniczy w przekazywaniu towaru od sprzedawcy do nabywcy, ale nie ma wpływu na jakość przedmiotu, zysk wytwórcy czy zadowolenie kupującego. Jednak, mimo pozornego podobieństwa pełnionych funkcji, nie jest to adekwatna analogia. W przypadku YT to „kurier” decyduje, ile zarobi sprzedawca oraz jakiego typu towar dostanie nabywca, a sam zyskuje przy tym najwięcej, bez większego ryzyka i przy minimalnym wysiłku.

Używane na omawianej platformie algorytmy „biorą czynny udział w poznawaniu nowych treści i twórców, podpowiadają kanały do subskrybowania i materiały do polubienia, komponują filmy w listy tematyczne proponowane użytkownikowi na podstawie historii jego aktywności” (Cyrek 2020: 129). Oprócz rekomendacji występuje ich swoista odwrotność, tzn. „ukrywanie” filmów, które zostały z jakiegoś powodu (np. podejrzenia naruszenia zasad regulaminu albo domniemanego braku zainteresowania odbiorców) uznane za niezasługujące na wysokie pozycjonowanie¹⁰ – „jeżeli algorytm na to nie pozwoli, niektóre treści nigdy nie zostaną zauważone przez szerszą publiczność. W dodatku jest to siła bezosobowa i niewidzialna, a tym samym na co dzień niezauważalna” (Kosińska 2019: 102). Algorytmy są skomplikowane, zmienne i tajne¹¹, więc dostosowywanie się do ich aktualnych preferencji wymaga od twórców nie tylko wiedzy i umiejętności z zakresu marketingu internetowego oraz znajomości aktualnych trendów, ale też szczęścia i intuicji. Można jednak odnieść wrażenie, że – niezależnie od kompetencji i zaangażowania twórcy kanału w jego prowadzenie –

¹⁰ Pozycjonowanie treści w internecie to działania mające zwiększyć ich widoczność m.in. poprzez ułożenie na wysokiej pozycji w rankingach wyszukiwania, co ma przełożenie na ich popularność, ta zaś wpływa na liczbę i jakość reakcji słownych oraz ich wydźwięk.

¹¹ O działaniu i składowych algorytmów YT zob. np. Kosińska (2019), Bryant (2020), Eves (2021), Kaczorowska (2024).

to algorytmy w głównej mierze wpływają na to, jak liczna grupa odbiorców obejrzy dany film i czy będzie to grono zgodne z zakładanym przez twórcę typem adresatów, czy *ex definitione* nastawione opozycyjnie wobec nadawcy lub poruszanej problematyki.

Na to, czy film będzie promowany przez serwis, oddziałuje m.in. to, czy wywołuje on reakcję. To powoduje liczne prośby twórców o subskrybowanie kanału, komentarze i polubienia. Wirtualne oznaki akceptacji zwiększają szansę na polecenie danego wideo przez serwis – jawne poprzez zamieszczenie na liście rekomendacji albo „skrywane” przez lepsze pozycjonowanie niż innych treści z tej samej kategorii. Jest to o tyle ważne, że YT cieszy się ogromnym zainteresowaniem¹² i nie jest łatwo pozyskać oraz utrzymać uwagę odbiorców.

„Uwaga! Naukowy bełkot” ma 851 tys. subskrybentów¹³ i opublikowano na nim 477 filmów. W rankingu polskiego YT jest to 318. kanał pod względem liczby subskrybentów, na ponad 48 tys. pozycji uwzględnianych w tym zestawieniu¹⁴. Film, o którym mowa, liczy 55 minut i 43 sekundy. Odnotował 668 tys. wyświetleń, a skomentowano go ponad 15,5 tys. razy, tzn. trzy razy więcej niż najpopularniejsze na tym kanale wideo, czyli „Autyzm – piękniejszy umysł”, które otrzymało 4997 komentarzy. Sam tytuł analizowanego wideo wskazuje na jego główny przekaz, tzn. „Nie czuję się bezpiecznie na YouTube”. Odnosi się do osobistych, negatywnych doświadczeń twórcy wynikających z jego działalności w przestrzeni medialnej. Jak wyznaje w omawianym filmie (cytując przykłady autentycznych komentarzy), doświadcza nękania („ludzie przestali widzieć we mnie człowieka i nie są świadomi tego, że po drugiej stronie te komentarze będzie czytał żywy człowiek i te komentarze mogą go bardzo dotknąć”¹⁵), krytykowano jego sposób zachowania i wygląd (w tym zmiany chorobowe), a nawet otrzymywał „życzenia”, aby jego dzieci zachorowały. Trudno uznać wypowiedzi tego typu za konstruktywną krytykę ze strony odbiorców, skoro jednym z ich skutków jest zaburzenie poczucia bezpieczeństwa adresata w odniesieniu do niego samego i jego rodziny („coraz częściej myślę o tym, jak moja praca będzie rzutowała na przykład na życie

¹² Na przykład w czerwcu 2022 r. co minutę na YT przesyłano ponad 500 godzin materiałów wideo, czyli około 30 tys. godzin nowych treści pojawiało się tam w ciągu godziny, zob. <<https://www.statista.com/statistics/259477/hours-of-video-uploaded-to-youtube-every-minute/>>, dostęp: 08.04.2025.

¹³ Wszystkie liczby wymienione w tym akapicie odnoszą się do dnia, kiedy piszę te słowa, czyli 12.06.2025 r.

¹⁴ <<https://vlogi.info/ranking/4/ranking-popularnosci-polskich-kanalow-na-youtube-strona-4>>, dostęp: 12.06.2025.

¹⁵ Przytaczane w artykule wypowiedzi Dawida Myśliwca pochodzą z filmu „Nie czuję się bezpiecznie na YouTube”.

moich dzieci”). Niezależnie od tematyki jego filmów, jest w komentarzach atakowany przez przeciwników szczepionek („jestem dla nich jakąś personifikacją zła”). Otrzymywane nienawistne wiadomości wpływają negatywnie na zdrowie psychiczne i samoocenę youtubera. Dawid Myśliwiec zwraca uwagę także na to, że algorytmy YT, jego zdaniem¹⁶, preferują rozrywkę i sensację, więc popularyzatorzy nauki, chcąc pozyskać zainteresowanie swoimi produkcjami, są zmuszeni do nadawania materiałom clickbaitowych¹⁷ tytułów. Jest to jedyne narzędzie, które pozwala na pozyskiwanie uwagi widzów („clickbait działa i zamierzam z tego korzystać”). Według Myśliwca, YT mógłby w większym zakresie wspierać twórców w sytuacjach, gdy czują się zagrożeni w związku ze słownym prześladowaniem przez komentatorów.

Warto nadmienić o poruszanej w filmie kwestii automatycznej oceny i ewentualnej selekcji postów, która polega na ograniczeniu widoczności lub usuwaniu przez algorytmy treści rozpoznanych jako naruszające wytyczne dla twórców¹⁸ i społeczności¹⁹ YT, czyli np. zawierających wulgaryzmy. Dyskretne filtrowanie i minimalizowanie zasięgów wiadomości (tzw. *shadowban*) jest traktowane przez niektóre osoby jako zagrożenie swobody wypowiedzi. Dawid Myśliwiec, mówiąc o decyzji wdrożenia tej opcji, przedstawia to nie tylko jako rodzaj osobistej porażki („ja mam dosyć”), ale przede wszystkim formę walki z komentarzami, które wpisują się w kategorię prześladowań i hejtu. Jego celem jest zapewnienie sobie większego poczucia bezpieczeństwa oraz komfortu pracy, bo przecież, o czym łatwo zapomnieć, profesjonalna działalność w internecie jest pracą, a dbałość o BHP pozostaje po stronie wykonawcy, który musi sam się o siebie zatroszczyć.

Przedstawione przez youtubera problemy w pewnym stopniu wynikają z tego, że w mediach społecznościowych zacierają się granice pomiędzy sferą prywatną i publiczną. Zdaje się nawet, że owo rozmycie jest jedną z przyczyn popularności wspomnianych mediów. Obserwując długo i często posty wybranych twórców internetowych, można mieć poczucie, że są oni

¹⁶ Zdaję sobie sprawę, że nie jest on odosobniony w swoich poglądach na ten temat, ale w tym tekście odnoszę się do jego wypowiedzi, nie opinii innych twórców działających na YT.

¹⁷ *Clickbait* to w wolnym tłumaczeniu ‘przynęta na kliknięcie’, czyli tak sformułowana wypowiedź, aby pozyskać jak największe zainteresowanie odbiorców i zachęcić ich do zapoznania się z danym materiałem.

¹⁸ Dzielią się na kategorie: wytyczne dla społeczności, prawa autorskie, szerzenie nienawiści i nękanie, nieprawdziwe informacje, dzieci w YouTube, zarabianie, zob. <https://www.youtube.com/intl/pl_ALL/creators/how-things-work/policies-guidelines/>, dostęp: 09.06.2025.

¹⁹ Wykaz wspomnianych wytycznych znajduje się pod adresem: <https://www.youtube.com/intl/ALL_pl/howyoutubeworks/policies/community-guidelines/>, dostęp: 09.06.2025.

nie tylko z n a n i (jako autorzy oglądanym filmów), ale i z n a j o m i (jako ktoś, z kim spędza się czas, ktoś bliski).

Działa to też w drugą stronę – i jak choćby w omawianym filmie – niekiedy youtuberzy traktują obserwatorów swego kanału jak znajomych, mówiąc otwarcie o swoich p r y w a t n y c h emocjach w miejscu p u b l i c z n y m, jakim jest dana platforma internetowa, nawet jeśli stwarza złudzenie intymności, np. Dawid Myśliwiec zwraca się do widzów bezpośrednio. Używa form w 2. osobie liczby mnogiej, uwypukla osobisty charakter wypowiedzi („będę mówił szczerze”) i to, jak traktuje odbiorców („te filmy wyglądają tak, jak opowiadam znajomym o pewnych kwestiach”). Podkreślanie tego, że widzowie są traktowani jak znajomi, prowadzi niekiedy do tego, że tak się zachowują (np. zwracając się po imieniu do nadawcy filmu). Przy tym, w przeciwieństwie do bezpośrednich interakcji, nie muszą ponosić konsekwencji niestosownych zachowań słownych, choćby w postaci przeprosin za nieuprzejmość.

W konfliktowych (tak jak analizowany przypadek) sytuacjach komunikacyjnych relacje pomiędzy nadawcą (kreatorem treści), medium (portal społecznościowy) i odbiorcami (komentatorami) przypominają trójkąt dramatyczny. Nadawca treści wchodzi w rolę ofiary, medium jest traktowane jako prześladowca (który ma praktycznie nieograniczoną władzę, może m.in. zamknąć w dowolnej chwili kanał bez uzgodnienia z jego twórcą, o takiej sytuacji wspomina się np. w omawianym filmie), a wspierający daną osobę komentatorzy pełnią funkcję ratowników/wybawców (zob. Karpman 1968).

Inne potencjalne interpretacje relacji w triadzie nadawca – medium – odbiorcy w odniesieniu do platform społecznościowych i ich użytkowników to:

- N²⁰: twórca (pośrednio sprzedawca) – M: miejsce udostępniania (i pośrednio sprzedaży) twórczości – O: konsumenci (płacą uwagę/czasem, niekiedy też wyrażają swoje poparcie finansowo, np. w formie darowizn, tzw. *donejtów* ← (ang. *donate*²¹), i wymagają treści na wysokim poziomie, spełniających ich oczekiwania);
- N: pokrzywdzony – M: sala sądowa i oskarżony jednocześnie – O: odbiorcy różnicują się na kilka grup: oskarżeni/prokuratorzy, wspierający/adwokaci, świadkowie/widzowie – przy tym przynależność do danej grupy bywa zmienna i ktoś chwalcący jedno może za jakiś czas to samo atakować;
- N: sygnalista (zgłaszający istotny społecznie problem) – M: ewoluujące multiwersum (którego zasady funkcjonowania i działania są *in statu*

²⁰ W powyższym wyliczeniu używa się następujących skrótów: N – nadawca, M – medium, O – odbiorca.

²¹ Zob. np. <<https://sjp.pl/donejt>>, dostęp: 14.06.2025.

nascendi) – O: mikrowspólnoty, których spoiwo stanowi zainteresowanie daną osobą/jej twórczością czy komentowanym przekazem.

Zmienne interakcje między elementami wspomnianej wyżej triady N – M – O nie zmieniają faktu, że do jej zaistnienia, funkcjonowania i przetrwania niezbędna jest obecność każdego z elementów. Twórca internetowy, jeśli chce być rozpoznawalny, musi mieć miejsce udostępniania swojej pracy i grono odbiorców. Jak już wspomniano, na YT (niezależnie od jakości dostarczanych materiałów i częstotliwości zamieszczania filmów) na popularność danego kanału wydatnie wpływają interakcje z widzami²². Ważna jest każda aktywność (nawet minimalna jak polubienie). Liczy się także zaangażowanie czasowe odbiorcy, przejawiające się m.in. w tym, że film został wyświetlony (celowo unikam nieweryfikowalnego określenia *obejrzany*) do końca.

Dowodem zainteresowania filmem są również komentarze. Na YT często stanowią formę oceny, czasem w postaci minirecenzji danego filmu i/lub jego autora, a w analizowanym przypadku nie tylko wykonawcy i twórcy produkcji, ale też jej głównego obiektu odniesienia. Chciałoby się napisać „aktora pierwszoplanowego”, byłoby to jednak niesprawiedliwe, gdyż bohater sprawia wrażenie szczerego, mówiąc wprost o swoich osobistych, także bolesnych doświadczeniach z YT. Emocjonalny ton wypowiedzi wywołuje spolaryzowane reakcje jej odbiorców. Widzowie okazują zrozumienie i deklarują wsparcie, ale też uznają zwierzenia²³ Dawida Myśliwca za dowód tego, że nie radzi sobie z krytyką, która jest nieuniknionym elementem działalności zawodowej prowadzonej za pośrednictwem internetu. Ten sam przekaz jest więc skrajnie odmiennie interpretowany – jako wyraz odwagi albo słabości.

Chcąc potwierdzić intuicyjne, nasuwające się po lekturze całego zbioru komentarzy wnioski, pozyskałam (za pomocą *YouTube Comments Crawler*, dodatku do przeglądarki Mozilla²⁴) dostęp do pełnego tekstu 400 najpopularniejszych postów (łącznie zawierających 18 405 słów²⁵). Podałam

²² Więcej na ten temat pisze m.in. Derral Eves w monografii poświęconej YT, w rozdziale zatytułowanym znacząco „Feedback is Queen” (Eves 2021: 169–182), czyli, zachowując sens metaforyczny, ‘informacja zwrotna rządzi’.

²³ Szczegółowo problematyką zwierzeń internetowych w ujęciu językoznawczym zajęła się Anna Dąbkowska, m.in. w monografii *Od prywatnego do publicznego. Zwierzenie tradycyjne i zwierzenie w sieci* (2019).

²⁴ Jest on dostępny pod adresem: <<https://addons.mozilla.org/en-US/firefox/addon/youtube-comments-crawler/>>, dostęp: 12.06.2025.

²⁵ <<https://voyant-tools.org/?corpus=be03b8344420167bcc2bdc0b29f90a14>>, dostęp: 12.06.2025.

je analizie wydźwięku, korzystając z jednego z modułów CLARIN-PL²⁶. Badanie dało następujące wyniki:

+(1006) -(684)

pozytywne: radość (1882), zaufanie (390), cieszenie się na coś oczekiwanego (264);

negatywne: smutek (1412), złość (1392), strach (408), wstręt (552), zaskoczenie czymś nieprzewidywanym (42),

pozytywne: użyteczność (1516), prawda (50), wiedza (94), piękno (96), szczęście (1434);

negatywne: nieużyteczność (1534), krzywda (756), niewiedza (88), błąd (312), brzydota (64), nieszczęście (908).

Analiza wykazała silną polaryzację wyrażanych za pośrednictwem tekstów nastrojów komentatorów. W badanej próbie przeważał komponent pozytywny (1006 jednostek pozytywnych wobec 684 negatywnych), co sugeruje raczej korzystny odbiór treści. Niemniej jednak dalsza analiza komponentów emocjonalnych i poznawczych wskazała na rozbieżności w odbiorze materiału i ocenach jego autora. Wśród wyrażanych podstawowych emocji przeważała radość (1882 jednostki), co wskazuje na silną pozytywną identyfikację części widowni z autorem oraz jego przekazem. Wysoka liczebność jednostek odnoszących się do zaufania (390) i oczekiwania (264) dodatkowo wspiera hipotezę o występowaniu grupy odbiorców wyrażających pozytywne nastawienie, oparte m.in. na docenianiu wcześniejszej twórczości Dawida Myśliwca. Jednakże analiza ujawniła równie znaczące nasilenie emocji negatywnych – smutku (1412), złości (1392), wstrętu (552) oraz strachu (408). Ich obecność, w niemal porównywalnych proporcjach do emocji pozytywnych, sugeruje występowanie znaczącego zbioru odbiorców, którzy przejawiają frustrację, rozczarowanie, a nawet agresję. W tym kontekście niska liczebność jednostek przypisanych do kategorii „zaskoczenie czymś nieprzewidywanym” (42) może świadczyć o tym, że postawy emocjonalne komentatorów są silnie ugruntowane, a reakcje wynikają raczej z trwałych przekonań i nie wskazują na ich zmianę.

Wyniki badania potwierdziły duże rozwarstwienie opinii. Wprawdzie wysokie natężenie kategorii, takich jak użyteczność (1516), szczęście (1434), piękno (96) i wiedza (94), stanowi dowód uznania wartości poznawczej wideo, ale niemal równorzędne nasilenie kategorii przeciwnych, takich jak nieużyteczność (1534), nieszczęście (908), krzywda (756) czy błąd (312), wskazuje na wyraźną obecność w analizowanym materiale krytyki, kwestionowanie dobrych intencji youtubera oraz percepcję filmu jako potencjalnie szkodliwego

²⁶ <<https://ws.clarin-pl.eu/sentyment>>, dostęp: 12.06.2025.

lub nieodpowiedniego ze względu na problematykę czy formę (np. przewagę ekspresji nad informatywnością). Może to też świadczyć o zróżnicowanym odbiorze tematów podejmowanych przez twórcę (głównie kwestii konieczności szczepień w czasie epidemii COVID), jak również o pogłębiającym się napięciu w debacie publicznej prowadzonej w przestrzeni cyfrowej, w tym mediach społecznościowych, do których należy YT.

Odnosząc się do zwerbalizowanych reakcji odbiorców, łatwo zauważyć dwa skrajnie odmienne zbiory komentatorów, tzn. fandom (zaangażowanych i okazujących empatię zwolenników) i hejterów (nastawionych antagoniście, niekiedy prześladowców). Pomiedzy tymi wyraźnie zaznaczającymi swoją obecność – poprzez eksplicytnie słowne okazywanie empatii lub niechęci – grupami internautów mieści się większość obserwatorów kanału, której stanowiska nie są tak biegunowe i w związku z tym dane osoby przypuszczalnie nie czuły potrzeby werbalizowania oraz publicznego udostępniania swoich opinii i ograniczyły się do obejrzenia filmu.

Komentarze²⁷ pod filmem można podzielić na następujące kategorie ze względu na ich treść, nacechowanie emocjonalne i formę językową:

- deprecjacja nadawcy, bezpośrednie ataki słowne, np.:
 - Bardzo dobrze znikajcie z YT jak najszybciej przez takich jak wy starsi ludzie lecieli po cudowny eliksir i niektórych już nie ma na tym świecie.
 - Każdy ma prawo być głupim. David też miałby prawo gdyby nie fakt, że tacy jak on, tfu „inflenserzy” robią to za pieniądze. I szkoda tylko, że jutub promuje głupich a blokuje ludzi sceptycznych, zadających pytania i szukających odpowiedzi.
 - Jakby Dawidek przeprosił Polaków za agitację pro-szczepionkową i pro-lockdown’ową że była błędem to może by mu się lepiej zrobiło. Nie. Bełkot jak zwykle. 🗨️
- krytyka *ad personam* bazująca na protekcjonalności, np.:
 - Ale co on przechodzi? Cierpi bo mu ludzie wytykają błędy które popełnił? To się nazywa odpowiedzialność za własne czyny. Oczywiście niektórzy z tych komentujących to kretyni ale kto powinien lepiej to rozumieć jeżeli nie twórca youtubowy... Jeżeli dla mnie poradą na głupie filmy jest powstrzymanie się przed ich oglądaniem to poradą na głupie komentarze może być nie czytaj i koniec...
 - A dlaczego szlachetna Nauka musi agresywnie walczyć z czymkolwiek/kimkolwiek? Nie może dyplomatycznie milczeć i robić swoje? Wielu

²⁷ Wszystkie przytoczone komentarze pochodzą z forum pod filmem „Nie czuję się bezpiecznie na YouTube”, https://www.youtube.com/watch?v=YX1X_MBZcv8&t=2s. W cytatach zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję.

„hejterów” zapewne wychodzi pod tym kątem, uruchamia ich nachalna promocja nauki. YouTube to platforma rozrywkowa, do dzielenia się hobby (a tu jakieś bolki zakładają firmy i robią sobie z tego zawód, pracę na pełen etat).

- O ja, ależ temat poruszył, który do tej pory w ogóle nie był znany.
- konstruktywna krytyka – wyrażone w kulturalny sposób rzeczowe uwagi, wskazanie konkretnego problemu i sugestie jego rozwiązania, np.:
 - Drogi autorze filmów, myślę że powinieneś mniej się przejmować tym co ludzie piszą, tym hejtem. Raz że jak zapewne zauważyłeś hejt skierowany jest głównie przez ludzi zakręconych wokół najpopularniejszej choroby na świecie, dwa większość Cię szanuje, a nawet broni. Trzymaj się ciepło, rób content i faktycznie staraj się dywersyfikować swoją pracę poza You Tube bo to jedna z ważniejszych kwestii. Nie możemy pozwalać uniezależniać się od jednego tylko serwisu.
 - Pan jako naukowiec, publicysta i właściciel firmy powinien zwrócić uwagę na priorytyzację nakładów na bezpieczeństwo i ochronę. Jeżeli prokuratura nie jest pomocna, to departament prawny stosujący pozwy cywilne jest pierwszą twardą odpowiedzią na trudności a dodatkowe konsultacje w tym kierunku rozszerzą Twoje poczucie komfortu w chaotycznym świecie.
- empatia i solidarność – okazywanie wsparcia emocjonalnego i zrozumienia, np.:
 - Prowadzę kanał o znacznie mniej poważnej i polaryzującej tematyce, a jednak moje odczucia pokrywają się w stu procentach z Twoimi. Codziennie czytam, że się sprzedałem, że jestem idiotą, moje filmy są żenujące czy że źle wyglądam. To ostatnie „lubię” najbardziej- zawsze się zastanawiam, czy takie osoby podchodzą z podobnymi tekstami do obcych na ulicy”. Coraz trudniej wyłowić z komentarzy wsparcie i pozytywny przekaz, za to coraz więcej tam oszczerstw. Trudno pozostać zmotywowanym. Trzymaj się!
 - Panie Dawidzie, proszę dbać o swoje zdrowie psychiczne. Cenzura, brak cenzury, to nieistotne, jeżeli w efekcie cierpi Pan i pana rodzina. Uważam też, że budowanie zdrowej społeczności widzów, którzy podejmują się kulturalnej wymiany myśli będzie zdecydowanie lepszym rozwiązaniem w długim terminie. Kanał YouTube to Pana przestrzeń i nie ma nic złego w jej moderowaniu.
 - W takich chwilach żałuję, że nie zostawiam pozytywnego komentarza pod każdym Twoim filmem żeby przykryć to szambo ludzi, którzy próbują zaistnieć za wszelką cenę pisząc jakieś teorie spiskowe i po prostu hejt,

który nie wnosi ekstremalnie nic merytorycznego do dyskusji, rób dalej co robisz, dzięki Tobie YT jest lepszym miejscem.

- techniczne wsparcie – sugestie i rady dotyczące możliwych działań, ale też deklaracje pomocy, np.:
 - Mam ostatnio ciekawe hobby – czytam randomowe posty na fb i zgłaszam administracji i czasem do fb – chętnie przeniosę tutaj tą praktykę, w kupie siła 😊
 - Hej. Poruszmy ten temat i Twoją sytuację na kanale podcastowym Natarczywych. Czuj się również w przyszłości zaproszony. Szanujemy twój content i jesteśmy z troską całą sytuacją. Trzymaj się. Tarcza.
 - Do rozważenia jest też kwestia moderowania przez inną osobę niż sam twórca. Bo każdy jest bardziej wrażliwy na komentarze skierowane do niego personalnie. Gdyby robiła to osoba, która nie jest tak emocjonalnie zaangażowana w powstawanie materiału, to mniejsza szansa, że po przeczytaniu takiego ścieku, coś w nim z niego zostanie. Podpisuje się się obiera rękami, pod tym, że YouTube, który tak rozwija algorytm wyświetlania nam filmów i tyle w niego inwestuje, choć 5% swojej uwagi powinien skupić na tym aby strefa komentarzy nie była miejscem nękania twórców dzięki którym zarabia.
- neutralne – przekazywanie opinii uwzględniającej różne punkty widzenia, np.:
 - ludzie mogą pisać co chcą... jedyne co można zrobić to ich ignorować albo banować... hejtują bo mają nudne życie i nie mają co z czasem robić...
 - Czy Twoim zdaniem każdy kto kwestionuje jakąś prawdę naukową a nie jej przytakuje jest głupi? Nauka nie jest wiarą w ustalony dogmat za wszelką cenę, to jest fanatyzm. Nauka to konfrontowanie różnych, często sprzecznych ze sobą podejść w ramach dyskusji i ograniczone zaufanie w konsensus, które nie musi opierać się na prawdzie, może za to bazować na chociażby pieniądzach. Pozdrawiam.
 - Zrób sobie przerwę Dawid, tyle ile będziesz potrzebować, odpocznij, wróc zregenerowany i odświeżony 👍 przecież wiesz jak jest. Ludzie mając zły dzień (ewentualnie złe życie) wyleją swoją frustrację w internecie, żeby fałszywie podnieść choć na chwilę swoje poczucie wartości. W sumie to trzeba im współczuć. Za tymi komentarzami są po prostu smutni, niespełnieni, zgryźliwi ludzie.

Komentarze – jak wskazuje choćby powyższa egemplifikacja – to nie tylko opinie, będące mniej lub bardziej rozbudowanym wariantem sformułowań *podoba się/nie podoba się*, ale też informacje zwrotne, istotne dla twórców internetowych jako forma ewaluacji ich pracy (komentujący wszak pośrednio pełnią funkcję pracodawców) oraz zestaw potencjalnych wskazówek dla

danego youtubera. Forum pod filmami czy postami tekstowymi w internecie stanowi dogodną przestrzeń do wielowymiarowej i wieloosobowej dyskusji. W przypadku kanałów naukowych i popularnonaukowych porusza się w niej m.in. kwestie powiązane z materiałami przedstawionymi w filmie i niekiedy polilogi ewoluują w pożyteczną dla uczestników i obserwatorów debatę (popularno)naukową. Odmienne poglądy bywają jednak też utożsamiane z odmiennymi opcjami światopoglądowymi – ideologiami, które należy zwalczać, a nie poznawać ich meandry. Wówczas często wymiana postów traci swój merytoryczny charakter i zmierza w stronę hejtu.

Trudno traktować jeden film i zbiór komentarzy pod nim jako bezdyskusyjną egzemplifikację jakości polskojęzycznej komunikacji werbalnej w internecie oraz budować na jego kanwie uniwersalny schemat skomplikowanych interakcji pomiędzy twórcą, odbiorcami i medium. Można jednak na podstawie przeanalizowanego materiału wysnuć wnioski na temat pewnych zjawisk w językowej komunikacji internetowej, w szczególności tej prowadzonej za pośrednictwem YT i sformułować kilka wstępnych teorii, tzn.:

- im bardziej przekaz otwierający daną sytuację komunikacyjną jest emocjonalny i jednoznaczny, tym bardziej emocjonalne i spolaryzowane reakcje powoduje. „Odsłonięcie” się nadawcy i przyznanie do trudności życiowych wywołują i empatię, i agresję odbiorców – obie postawy są jawnie wyrażane w komentarzach;
- komentuje się kogoś/coś, kto/co bardzo się podoba lub bardzo nie podoba – budzi wyraźną sympatię lub niechęć. Obejmująca większość sfera środka (*przeciętne*) wywołuje nieliczne reakcje w porównaniu z biegunami (*idealne/beznadziejne*);
- większość komentarzy jest wyraźnie nacechowana aksjologicznie i stanowi formę krytyki lub pochwały. Neutralne komentarze to rzadkość – być może m.in. dlatego, że sformułowanie obiektywnej wypowiedzi wymaga większego wysiłku niż wyrażenie negacji lub solidarności;
- hejt zwraca uwagę bardziej niż solidarność i empatia i częściej niż pochwały bywa elementem otwierającym nowe wymiany (quasi)dialogowe. Odniesienia do agresywnych wypowiedzi potwierdzają zarówno zasadność ataku (gdy hejt uznaje się za słuszny i dodaje się do niego kolejny element), jak i przeczą negatywnej ocenie, otwierając emocjonalne wymiany opinii pomiędzy komentatorami, minikonflikty towarzyszące głównemu konfliktowi na linii autor – medium lub autor – odbiorcy;
- punkt wyjścia hejtu (np. uznanie, że mężczyźni nie wypada okazywać emocji) bywa tylko pretekstem do osłabiania autorytetu danej osoby i deprecjacji głoszonych przez nią poglądów i/lub przekazywanych informacji

(w tym przypadku np. krytyki uznawania szczepionek za zagrożenie dla zdrowia);

- w odniesieniu do kanałów internetowych oddzielenie *rzeczywistego ja* od *ja autorskiego* jest bardzo trudne (niemożliwe?). Dzielenie się fragmentami prywatności w osobistej narracji sprzyja pozyskiwaniu i podtrzymywaniu zainteresowania widzów i prawdopodobnie buduje poczucie obustronnej bliskości. Niestety, prowadzi też czasem do trudności w relacjach z obserwatorami kanału;
- występuje asymetria relacji, odpowiedzialności i ewentualnych konsekwencji²⁸. Od twórcy internetowego oczekuje się autentyczności i szczerości, ale kiedy je okazuje, to bywa rozliczany z każdego słowa i okazywanych emocji przez (przeważnie anonimowych) odbiorców, którzy zwykle nie ponoszą żadnych negatywnych skutków niestosownych zachowań językowych, m.in. z powodu tego, że wykorzystywane do dystrybucji treści platformy rzadko ingerują w relację pomiędzy twórcą a jego obserwatorami oraz przeważnie wymagają od tych ostatnich mniej, jeśli chodzi o przestrzeganie zasad regulaminu i (n)etykiety;
- treści internetowe są traktowane jak towar nie tylko przez platformę, która je udostępnia, ale też jej użytkowników, którzy oczekują produktu wysokiej jakości, spełniającego różne oczekiwania i, jak wskazują ich komentarze, przyznają sobie prawo do jego oceny z perspektywy zadowolonego lub niezadowolonego klienta, choć – co ich różni od tradycyjnie pojmowanego nabywcy – nie uiszczają opłaty za dostęp do materiałów;
- wciąż trwa ewolucja internetowych zachowań (anty)grzecznościowych i dostosowania oficjalnych (regulaminy itp.) i nieoficjalnych (uzus) norm interakcji do zmiennych i dynamicznie się rozwijających środowisk komunikacyjnych. Cechuje ją m.in. przewaga emocjonalności nad informatywnością, inklinacja krytyczna oraz tendencja do polaryzacji opinii i zastępowania dialogów (mini)monologami. Komunikowanie się zdaje się ustępować komunikowaniu siebie.

Powyższe konstatacje opierają się na analizowanej jakościowo niewielkiej próbie badawczej, co wynika z przyjętej konwencji studium przypadku, ale mam nadzieję, że uda się je zweryfikować i doprecyzować w przyszłości w odniesieniu do dużych korpusów tekstów analizowanych z wykorzystaniem

²⁸ „Nawet najbardziej negatywne działania w praktyce nie wywołują prawnych konsekwencji. Rozwiązania legislacyjne są rzadko stosowane i niezbyt skuteczne, ponieważ nie nadążają za rozwojem nowych mediów. Można zaryzykować tezę, że ludzie są agresywni w Internecie, bo mogą tacy być, nie ponosząc za to odpowiedzialności” (Naruszewicz-Duchlińska 2014: 91). Od czasu, kiedy opublikowano te słowa, minęło ponad dziesięć lat, a niewiele się zmieniło pod tym względem.

nowoczesnych narzędzi informatycznych, bazujących m.in. na tzw. sztucznej inteligencji (AI). Pozwoliłoby to na poszerzenie stanu badań polskojęzycznej komunikacji w środowiskach cyfrowych.

Literatura

- Bryant L.V. (2020): *The YouTube Algorithm and the Alt-Right Filter Bubble*, <<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/opis-2020-0007/html>>, dostęp: 08.04.2025.
- Cyrek B. (2020): *YouTube jako serwis społecznościowy – w stronę klasyfikacji witryny*. „Zarządzanie Mediami”. T. 8, nr 2, s. 119–152.
- Dąbkowska A. (2019): *Od prywatnego do publicznego. Zwierzenie tradycyjne i zwierzenie w sieci*. Warszawa.
- Eves D. (2021): *The YouTube Formula: How Anyone Can Unlock the Algorithm to Drive Views, Build an Audience, and Grow Revenue*. Hoboken.
- Kaczorowska U. (2024): *Algorytmy YouTube rekomendują mniej ekstremistycznych treści*, <<https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C100890%2CAlgorytmy-youtube-rekomenduja-mniej-ekstremistycznych-tresci.html>>, dostęp: 08.04.2025.
- Karpman S. (1968): *Fairy tales and script drama analysis*. „Transactional Analysis Bulletin” nr 7 (26), s. 39–43. Cyt. za: <<https://calisphere.org/item/52ceb48d-c76a-4df3-934d-88d7096f3b29/>>, dostęp: 11.06.2025.
- Kosińska O. (2019): *Algorytm nigdy nie mruga. Wpływ algorytmu zarządzającego portalem YouTube na rzeczywistość społeczną*. „Kultura Współczesna” 1(104), s. 99–111.
- Naruszewicz-Duchlińska A. (2014): *Intencjonalne językowe zakłócenia komunikacji internetowej (trolling, flaming, hejting)*. „Prace Językoznawcze” XVI/4, s. 89–97.
- Yin R.K. (2014): *Case study research. Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks.

Sylwia Sojda

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-9006>

e-mail: sylwia.sojda@us.edu.pl

Magdalena Ślawska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4265-6708>

e-mail: magdalena.slawska@us.edu.pl

Makrostruktura pierwszej strony gazety w ujęciu konfrontatywnym polsko-czesko-słowackim*

**The macrostructure of the newspaper front page
– a Polish-Czech-Slovak comparative approach**

Abstrakt

Artykuł jest próbą konfrontatywnej analizy pierwszych stron dzienników polskich, czeskich i słowackich, które przedstawiały wybory prezydenckie w Stanach Zjednoczonych z listopada 2024 r. Co istotne, jest to porównanie przestrzeni tekstowych powstałych w podobnych warunkach geopolitycznych oraz w blisko spokrewnionych systemach językowych. Analizie poddano 42 pierwsze strony, które potraktowano jako makrostruktury. Autorki odnalazły różne strategie komunikowania o tym samym wydarzeniu ze względu na zróżnicowane schematy kompozycyjne. Artykuł jest analizą poszczególnych typów obrazowania wyborów prezydenckich na pierwszych stronach ogólnokrajowych dzienników w Polsce, Czechach i Słowacji.

Słowa kluczowe: makrostruktura, pierwsza strona gazety, multimodalność, dyskurs medialny polski, czeski i słowacki, wybory prezydenckie w USA

Abstract

The article is an attempt at a comparative analysis of the front pages of Polish, Czech, and Slovak newspapers that presented the November 2024 US presidential election. Importantly, it compares textual spaces created under similar geopolitical conditions and in closely related language systems. 42 first pages were analysed and treated as macrostructures. The study identified different strategies of informing about the same event resulting from, for example, different composition schemes. The article analyses

* Działania badawcze finansowane ze środków przyznanych w ramach Europejskiego Miasta Nauki Katowice 2024.

different elements in depicting the presidential election on the first pages of national dailies in Poland, Czechia, and Slovakia.

Keywords: macrostructure, newspaper front page, multimodality, Polish, Czech and Slovak media discourse, United States presidential election

1. Wprowadzenie

Pierwsza strona gazety¹ jest przekazem o określonej tożsamości genologicznej, funkcjonującym w świadomości nadawczo-odbiorczej jako szczególna całość, odpowiednio motywowana kompozycyjnie. Jest także miejscem działania interakcyjnego, w którym następuje przedstawianie głównych informacji, profilowanie poszczególnych wydarzeń ze względu na rodzaj pisma, promowanie wnętrza numeru oraz próba sterowania odbiorem. Oprócz tego, że pierwsza strona informuje o wydarzeniach, to jest autoreklamą swojego tytułu². Może być zatem uznana za szczególnie rodzaj paratekstu – jest bowiem „eskortą”, „przedsionkiem” całego pisma³.

W strukturze pierwszej strony⁴ jest zamknięty sposób informowania o konkretnym wydarzeniu lub wydarzeniach. Nasze badanie ma być próbą sprawdzenia układów strukturalnych pierwszych stron gazet dzienników w Polsce, Czechach i Słowacji. Wybór materiału do badań był podyktowany wydarzeniem, które pojawiło się w tym samym czasie w różnych mediach we wszystkich trzech krajach – tym wydarzeniem były wybory prezydenckie w Stanach Zjednoczonych.

Nasze badanie przyniesie odpowiedź na pytanie, jak w różnych językach, w odmiennych systemach medialnych i kontekstach społeczno-politycznych zaprezentowany został ten sam temat w identycznych medialnych przestrzeniach – pierwsza strona gazety ogólnokrajowego dziennika.

Korpus stanowiły wszystkie pierwsze strony codziennych polskich, czeskich i słowackich gazet ogólnokrajowych⁵ (wydań drukowanych). Były to odpowiednio (alfabetycznie): sześć polskich dzienników – „Dziennik Gazeta

¹ Na temat pierwszych stron gazety pisali: Tomasz Piekot (2005), Maria Wojtak (2005, 2019), Monika Worsowicz (2009), Magdalena Ślawska (2018a).

² Więcej na temat elementów autopromocyjnych w prasie, radiu i telewizji pisał Krzysztof Kaszewski (Kaszewski 2018).

³ O gatunkach paratekstowych traktowała monografia Iwony Loewe (2007).

⁴ W tekście artykułu pojęcie pierwszej strony gazety traktujemy wymiennie z uznanym przez prasoznawców terminem *jedynka*.

⁵ W dalszej części tekstu stosujemy skróty dłuższych tytułów: „Dziennik Gazeta Prawna” – DGP, „Gazeta Polska Codziennie” – GP, „Gazeta Wyborcza” – GW, „Puls Biznesu” – PB, „Rzeczpospolita” – Rz, „Hospodářské noviny” – HN_CZ, „Hospodárske noviny” – HN_SK, „Deník N” – DN_CZ, „Denník N” – DN_SK, „Mladá fronta Dnes” – MFDnes.

Prawna”, „Gazeta Polska Codziennie”, „Gazeta Wyborcza”, „Parkiet”, „Puls Biznesu”, „Rzeczpospolita”⁶, cztery tytuły czeskie – „Deník N”, „Hospodářské noviny”, „Mladá fronta Dnes”, „Právo” i cztery tytuły słowackie – „Denník N”, „Hospodárske noviny”, „Pravda”, „SME” z okresu od 5 do 7 listopada 2024 r. Wybór ten był podyktowany tym, że na 5 listopada przypadał ostatni dzień głosowania wyborców, 6 listopada odbywało się zliczanie głosów i spływały pierwsze sondażowe wyniki, które ogłoszono w prasie dzień później⁷.

Korpus badawczy składał się zatem z 42 pierwszych stron gazet: 18 polskich, 12 czeskich oraz 12 słowackich.

2. Metodologia

Na potrzeby przeprowadzonej analizy wybrałyśmy metodę konfrontatywną jako jedną z metod badań porównawczych, która jest ukierunkowana na ukazanie cech wspólnych i różnicujących pomiędzy systemami dwóch (lub więcej) języków⁸. Jak zauważa Anna Zych, „badania konfrontatywne nie tylko pozwalają wychwycić podobieństwa i różnice między zestawianymi językami, lecz sprzyjają także wyłonieniu tych elementów, które są specyficzne dla każdego z nich” (Zych 2004: 129). Również Maria Papierz podkreśla: „badanie porównawcze dwóch (lub więcej) języków z tej samej grupy językowej może pozornie wyglądać na zadanie dość jałowe, bo w przypadku języka polskiego i słowackiego więcej będzie podobieństw niż różnic, będą to więc badania konfrontatywne. Badania kontrastywne są z istoty rzeczy bardziej atrakcyjne, pociągające poprzez uwydatnienie inności cech językowych, ale też musiałyby się w tym przypadku ograniczyć do mniejszego zakresu właściwości analizowanych języków. Badania konfrontatywne obejmujące swoim zasięgiem całość zagadnienia pokazują zarówno podobieństwa, jak i różnice między badanymi językami” (2003: 11). W literaturze przedmiotu

⁶ Odsyłamy do wyników średniej sprzedaży dzienników ogólnopolskich w drugim kwartale 2024 r.: <<https://www.wirtualnemedia.pl/artukul/gazeta-wyborcza-wyniki-sprzedazy-najpopularniejsze-dzienniki-super-express-ii-kwartal-2024-r>>, <<https://www.bankier.pl/wiadomosc/Sprzedaz-dziennikow-w-II-kw-2024-r-wyniosla-ponad-316-tys-sztuk-8793402.html>>, dostęp: 21.11.2024.

⁷ W tak zaprojektowanym badaniu założyłyśmy, że pierwsze strony gazet na całym świecie od 5 do 7 listopada będą poświęcone tematowi wyboru amerykańskiego prezydenta. Główne światowe stacje telewizyjne i agencje informacyjne (np. Reuters, CNN, Associated Press) już 6 listopada informowały na podstawie sondaży o zwycięstwie Donalda Trumpa. Ostatecznie, 7 listopada uznaje się za dzień ogłoszenia wyników, choć zaprzysiężenie nowego prezydenta miało nastąpić w styczniu 2025 r.

⁸ Zwracamy tu uwagę na rozróżnienie konfrontacji (zestawiania) od kontrastowania (poszukiwania różnic).

stosuje się zamiennie dla badań konfrontatywnych określenia *badania kontrastywne* (por. Bilut-Homplewicz 2010).

Metodologicznie korzystamy z ustaleń polskiej mediolingwistyki (Skowronek 2013, 2024; Kępa-Figura 2022), w których najważniejsze jest to, że badanie języka mediów jest jednocześnie badaniem samych mediów. Nie tylko uwarunkowań stylistycznych, ale także wymiarów komunikacyjnych medialnych praktyk (por. Ślawska 2023: 83).

Przyjmujemy, że pierwsza strona jest pewną całością rozpoznawalną genologicznie, ma określoną tożsamość gatunkową (por. Wojtak 2019: 210). Jest swoistą makrostrukturą, która posiada określony schemat kompozycyjny (Michalewski 2009; Olechowska 2018). Jest jednocześnie komunikatem multimodalnym (por. Kawka 2016; Maćkiewicz 2016; Ślawska 2018b; Czachur, Hanus, Miller (red.) 2022). Myśląc o multimodalności pierwszej strony, można za lingwistyką tekstu czy analizą dyskursu rozpoznać miejsca kluczowe dla pierwszej strony, miejsca strategiczne (por. Żydek-Bednarczyk 2005: 171; Duszak 1998: 126–149). To one w pewien sposób organizują tę makrostrukturę. Należą do nich: tytuły i lidy, fragmenty inicjalne i finalne wypowiedzi, funkcjonujące jako rama delimitacyjna tekstu (fragmenty inicjalne często są graficznie zaznaczone jako miejsca wejścia w tekst, elementem finalnym na pierwszej stronie gazety jest często formuła odsyłająca w zapowiedziach prasowych); graficzne elementy segmentacji tekstu (śródtytuły) oraz elementy graficznie dzielące teksty publikowane w seriach; wyimki tekstowe oraz wszystkie elementy wizualne: grafiki, infografiki, fotografie, podpisy pod fotografiami (por. Ślawska 2016: 133). Punkty te, jeśli pojawiają się na pierwszej stronie, będą graficznie zaznaczone. Przyjmujemy, że „myślenie o pierwszej stronie jako o komunikacie multimodalnym obejmuje ogląd całościowego, graficznego układu strony – wizualnego rozmieszczenia poszczególnych elementów, takich jak tytuł, lid, fotografie, grafiki, infografiki, a także szerokość szpalt, proporcje światła, stosowanie elementów graficznych, wybór czcionek w poszczególnych segmentach tekstu” (Ślawska 2022: 96). Te wszystkie zabiegi stosowane na pierwszej stronie gazety można uznać za pewien rodzaj grafizacji (Worsowicz 2009; Ślawska 2016).

Makrostrukturę, schemat kompozycyjny, multimodalność, miejsca strategiczne tekstu, grafizację potraktowałyśmy jako swoisty układ odniesienia, siatkę pojęć uniwersalnych, która stanowi podstawę terminologiczną naszego badania (por. Papierz 2003: 12).

3. Makrostruktura pierwszych stron gazet

Temat wyborów w USA analizowaliśmy na czterdziestu dwóch stronach wydań dzienników ogólnokrajowych. Na trzydziestu ośmiu jedynkach była to informacja główna. Za taką uważamy informację przyciągającą uwagę odbiorcy, charakteryzującą się dużym tytułem i/lub zwizualizowaną formą (fotografia, grafika, infografika), umieszczoną w ściśle określonej pozycji na stronie – najczęściej w jej centralnym miejscu, w górnej połowie (por. Piekot 2006: 138). Jeżeli chodzi o przestrzeń pierwszej strony, jest to zwykle ustalony układ, schemat kompozycyjny dla konkretnego pisma. Kompozycją w ujęciu kanonicznym, czyli typowym, jest zwykle główna informacja i okalające ją zapowiedzi⁹ (autonomiczne lub tworzone w seriach) (Wojtak 2005). W trzech numerach gazet pojawiła się jedynie zapowiedź wyborów na pierwszej stronie (GP 5.11., PB 6.11., DN_CZ 6.11.). W dwóch przypadkach były to zapowiedzi nad logo gazety, a jednej zapowiedzi towarzyszyła fotografia.

Aby opisać analizowane jedynki, w których temat wyborów był wiodący, postanowiłyśmy wyróżnić dwa nadrzędne układy kompozycyjne, dwie makrostruktury:

- temat wyborów jako **jedna z głównych** informacji na stronie;
- temat wyborów jako **jedyna i główna** informacja na stronie.

Na niektórych jedynkach głównym informacjom towarzyszyły zapowiedzi także poświęcone interesującemu nas wydarzeniu. Było to swoiste duplikowanie jednego tematu w różnych formach gatunkowych. Temat wyborów oprócz tego, że był prezentowany poprzez miejsca strategiczne tekstów (tytuły, śródtytuły, fotografie, infografiki) był też sygnowany tematycznie: *Polityka*, *Świat*, *USA*, *Wybory w USA*, *Volby v USA*, *Prezidentské volby v USA*.

3.1. Temat wyborów jako jedna z głównych informacji na stronie

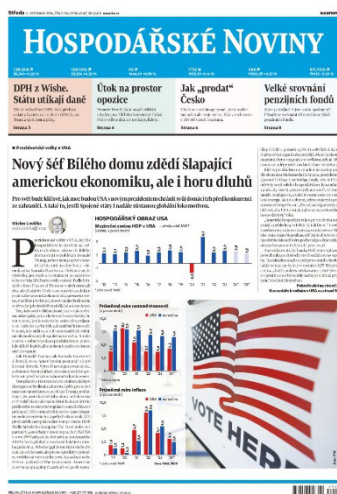
Kanoniczna forma pierwszej strony gazety to główna informacja w otoczeniu seryjnych zapowiedzi. Tekst główny ma ułożenie centralne, natomiast kolekcje zapowiedzi umieszczone są na dole lub na górze strony, albo po lewej bądź prawej stronie tekstu¹⁰. W analizowanym materiale odnalazłyśmy sześć takich przykładów. Były to DGP (5.11., 7.11.), HN_CZ (6.11., 7.11.), MFDnes (6.11.), „Pravda” (5.11.). Przykładami takiego obrazowania są jedynki zaprezentowane na fotografiach 1, 2.

⁹ W tym miejscu odsyłamy do tekstów dotyczących zapowiedzi (Wojtak 2001, 2004).

¹⁰ W całym artykule stosujemy wymiennie pojęcia: tekst główny – informacja główna (nie mając tu na uwadze ukształtowania gatunkowego).



Fot. 1. DGP (7.11.)



Fot. 2. HN_CZ (6.11.)

Miejsca strategiczne informacji głównej to największy na stronie tytuł i lid. Zaprezentowane teksty mają zdjęcie lub infografiki. W omawianym wydaniu DGP umieszczono fotografię zwycięzcy w otoczeniu rodziny, jej podpis wyjątkowo znajduje się w prawym górnym rogu (i jest informacją o świętowaniu Donalda Trumpa na Florydzie). Natomiast na czeskiej jedynce pojawiają się infografiki, które okalają dwie kolumny tekstu, odpowiednio z prawej i u góry z lewej strony. Jest to nietypowy rozkład łamów. Widoczny jest bardzo długi tytuł informacji o charakterze streszczającym: *Nový šéf Bílého domu zdědí šlapající americkou ekonomiku, ale i horu dluhů*.

Podobną makrostrukturę odnajdujemy na stronie z widocznym tytułem: *Wszystkie oczy na Waszyngton* oraz zdjęciem amerykańskiej flagi z Białym Domem w tle (fot. 3). Tekst Mateusza Obremskiego ma charakter edytoriału, ponieważ składa się z szeregu zapowiedzi – każda z nich opatrzona jest graficznie zaznaczonym w szarej ramce śródtytułem. Jest to z pewnością nietypowa realizacja gatunkowa, ponieważ jeśli mamy do czynienia z zapowiedzią, to jest ona pojedynczym tekstem, natomiast tu mamy konglomerat ośmiu zapowiedzi. Jest to rekomendacja ważnych fragmentów dziennika i jednocześnie jego reklama. To jedyny w naszym korpusie przykład tekstu głównego złożonego z kolekcji paratekstów.

Odmienną formę przybierają jedynki wydań GP (6.11., 7.11.) i słowackiego dziennika „Pravda” (7.11.), które swoją kompozycją przypominają tabloidy (fot. 4, 5).



Fot. 3. DGP (5.11.)



Fot. 4. GP (7.11.)



Fot. 5. „Právda” (7.11.)

Połączenie zdjęcia z wyraźnymi kolorami, wyodrębnionymi graficznie tytułami, podtytułami i nadtytułami powoduje, że strony są zwizualizowane jako „krzyczące” do czytelnika, przyciągające jego uwagę. Zdecydowanie zauważa się w nich „[...] wzrost znaczenia warstwy wizualnej kosztem warstwy werbalnej oraz zwiększenie roli nagłówków i zmiany w ich obrębie [...]” (Wojdyła 2011: 140). W zestawianych przykładach widoczna jest podobna kompozycja barw: żółty, czerwony, niebieski, czarny. Ta kolorystyka i sposób wizualizacji dzienników podkreślają stylizację na tabloid.

3.1.1. Temat wyborów jako jedna z głównych informacji na stronie – układ dwudzielny

Kolejnym wyodrębnionym schematem kompozycyjnym jest układ dwóch głównych informacji na pierwszej stronie. Tworzą one strukturę dwudzielną, w której najczęściej jeden tekst ma graficznie większy tytuł, drugi natomiast jest opatrzone zdjęciem lub infografiką. Temat główny numeru jest prezentowany najczęściej w układzie poziomym.

Wszystkie struktury dwudzielne mają jednocześnie, obok dwóch głównych tekstów, zbiory różnie rozmieszczonych seryjnych zapowiedzi. W analizowanym korpusie taki układ miało siedem polskich jedynek (DGP 6.11., „Parkiet” 5.11., 6.11., 7.11., Rz 5.11., 6.11., 7.11.); cztery czeskie (HN_CZ 5.11., MFDnes 5.11., „Právo” 5.11., 7.11.) i dwie słowackie (HN_SK 6.11., „Pravda” 6.11.).

Jeżeli chodzi o rozmieszczenie informacji o wyborach prezydenckich na stronie, to rozpoznałyśmy dwie strategie komunikacyjne¹¹: za pierwszą uznaliśmy umieszczenie na pierwszej stronie dwóch głównych tekstów poświęconych temu wydarzeniu, za drugą natomiast umieszczenie dwóch tekstów, z których jeden dotyczy wyborów.

Jako przykłady pierwszej strategii przywołałyśmy trzy jedyinki z dzienników polskich, czeskich i słowackich (fot. 6, 7, 8).



Fot. 6. Rz (5.11.)



Fot. 7. „Právo” (7.11.)



Fot. 8. HN_SK (6.11.)

¹¹ Pierwszą strategię zrealizowano w czterech numerach polskich dzienników: Rz (5.11., 6.11., 7.11.), „Parkiet” (6.11.), dwóch czeskich: „Právo” (5.11., 7.11.) i jednym słowackim: HN_SK (6.11.); drugą z kolei w trzech wydaniach polskich: DGP (6.11.), „Parkiet” (5.11., 7.11.), w dwóch czeskich: HN_CZ (5.11.) MFDnes (5.11.) i jednym słowackim: „Pravda” (6.11.).

Kompozycyjnie temat zostaje ujęty w dwóch odrębnych tekstach, z których jeden na poziomie ogólnym informuje o wydarzeniu, drugi natomiast doprecyzowuje go ze względu na profil gazety. Analizowane pierwsze strony o strukturze dwudzielnej miały głównie profil gospodarczo-ekonomiczny, co podkreślały również infografiki¹².

W przypadku drugiej wyodrębnionej strategii, temat wyborów był zaprezentowany jako jeden z dwóch głównych tekstów. Był on jednak uwypuklony wizualnie i miał wyraźnie zaznaczone miejsca strategiczne tekstu: większy tytuł, zaznaczony lid, zdjęcie czy infografikę. Opisywane podejście komunikacyjne ilustrują przykłady na fotografiach 9, 10).



Fot. 9. DGP (6.11.)



Fot. 10. „Právda” (6.11.)

Tylko w jednym wydaniu dziennika „Právda” (6.11.) wybory były zwizualizowane wyłącznie fotografią z tytułem *Amerika vo voľbách balansuje na ostrí noža* (fot. 10) i podpisem w funkcji zapowiedzi, odsyłającej do kolejnych artykułów wewnątrz dziennika.

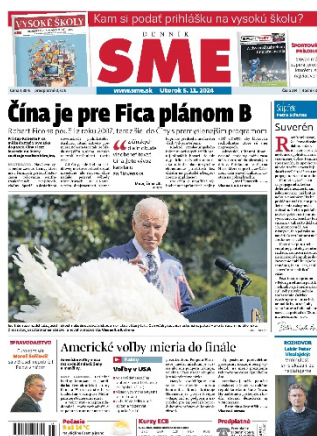
3.1.2. Temat wyborów jako jedna z głównych informacji na stronie – układy wieloelementowe

W słowackich i czeskich jedynekach odnalazłyśmy także makrostruktury skomponowane z większej liczby elementów: układ trójdzielny strony oraz jeden przykład jedyнки składającej się z czterech równorzędnych tekstów. Potraktowałyśmy jako teksty główne duże fotografie umieszczone w centralnej części jedyнки.

¹² Więcej na temat infografiki w prasie i internecie pisał Przemysław Szews (2020).

Układ trójdzielny występuje w dwóch wydaniach słowackiego „SME” (5.11., 6.11.), przy czym w wydaniu z 5 listopada wybory prezydenckie pojawiają w dwóch tekstach: są to artykuł oraz osobno fotografia z krótką zapowiedzią. Natomiast w wydaniu z następnego dnia, tekstem dotyczącym wyborów jest fotografia z podpisem pełniącym funkcję zapowiedzi, umieszczona w centralnym punkcie na stronie (fot. 11, 12).

Ostatnią wyodrębnioną makrostrukturą był układ czterech równorzędnych tekstów opisujących najważniejsze informacje wydania, ułożonych na stronie poziomo. Pojawił się on tylko w jednym wydaniu dziennika czeskiego „Právo” z 6 listopada. Temat wyborów został zobrazowany artykułem,



Fot. 11. „SME” (5.11.)



Fot. 12. „SME” (6.11.)



Fot. 13. „Právo” (6.11.)

będącym zapowiedzią kolejnego tekstu, opatrzonym wyraźnie zaznaczonym tytułem, grafiką *Americké Volby 2024* i zdjęciem osoby głosującej. Podpis pod fotografią ma funkcję informacyjną, nie odsyłającą (fot. 13).

3.2. Temat wyborów jako jedyna i główna informacja na stronie

Sytuację, kiedy temat wyborów był jedyną informacją na stronie, traktujemy jako wyjątkową, ponieważ układ pierwszej strony to najczęściej główna informacja i okalające ją seryjne zapowiedzi (por. Wojtak 2005), albo dwie informacje i kolaż zapowiedzi. Nietypowy układ pierwszej strony pojawił się we wszystkich analizowanych wydaniach GW. Te wydania traktujemy jako gatunkowe okazy, ponieważ stanowiły jedyną taką realizację w całym korpusie badawczym. Co więcej, GW wprowadziła tytuł wydania, który brzmiał *** *Wybory w USA* *** i był wyraźnym oznaczeniem i siły tematu, i jego wagi w tych dniach. Jedynki prezentują fotografie 14, 15.



Fot. 14. GW (5.11.)



Fot. 15. GW (6.11.)

Widoczne w GW teksty są grafizowane dużymi tytułami, lidami, śródtytułami, w jednym też widoczny jest wyimek tekstowy *Wybory amerykańskie to nie tylko sprawa USA, ale całego świata*.

Do tej kompozycji postanowiliśmy zaliczyć również wydania dzienników czeskich i słowackich z 7 listopada: MFDnes, HN_SK, „SME”, w których temat wyboru zajmował całą pierwszą stronę. Jednocześnie, nad tytułem gazety lub obok pojawiły się zapowiedzi. Uznaliśmy, że włączymy je w ten model komunikowania wyborów jako jedyny temat na stronie ze względu na to, że zapowiedzi znajdowały się wyłącznie w obrębie logo gazety (fot. 16, 17).



Fot. 16. MFDnes (7.11.)



Fot. 17. „SME” (7.11.)

Wszystkie prezentowane teksty opatrzone były dużymi fotografiami. Jedyny tekst, który nie miał formy zapowiedzi, a był autorskim komentarzem, to publikacja w „SME” z 7 listopada, graficznie zaznaczona odręcznym podpisem autorki. Zauważyliśmy różne sposoby grafizowania głównych tytułów wydań – zostały one wpisane w zdjęcie lub zdjęcia, przykładowo: dwudzielnie zaznaczony tytuł w GW (5.11.) lub biały tytuł na zdjęciu w „SME” (7.11.). Również w zdjęcie został wpisany lid w wydaniu GW (7.11.).

Ciekawą strategią grafizacyjną okazało się wydanie HN_SK (7.11.), gdzie tytuł tekstu został rozbity na dwie składowe. Główny tytuł *Prezident* miał swoje dopełnienie w graficznej strukturze łamów rozpoczynających się inicjałami, które tworzyły słowo: *TRUMP*. Dodatkowo, każdy z łamów był oznaczony śródtytułem (fot. 18).



Fot. 18. HN_SK (7.11.)

W analizowanym układzie odnalazłyśmy także inny model kompozycyjny: strona dziennika została stworzona na wzór okładki tygodnika. Do takiego układu zaliczyłyśmy dwa wydania PB (5.11., 7.11.), dwa wydania DN_CZ (5.11., 7.11.) oraz trzy wydania DN_SK (5.11., 6.11., 7.11.)



Fot. 19. PB (5.11.)



Fot. 20. PB (7.11.)

Widoczna jest duplikacja okładek (fot. 19, 20), która podkreśla różny moment wyborów – dzień głosowania i dzień wyboru Donalda Trumpa na prezydenta. Ta sama grafika obrazuje możliwość wyboru spośród obojga kandydatów, a później w miejscu sylwetki Kamali Harris umieszczono krótki tekst zatytułowany: *Trump. I co teraz?*

Makrostruktura przywołanych stron jest zdominowana przez temat główny. W wydaniach DN_SK i DN_CZ (fot. 21, 22, 23) na każdej jedynie, w jej górnej części, na prawo od winiety znajduje się jednocześnie zapowiedź innego tematu numeru. Temat wyborów zwizualizowany jest poprzez umieszczenie na całej stronie zdjęcia, rysunku satyrycznego, grafiki oraz dużego tytułu i lidu. Na pierwszej stronie nie opublikowano tekstu artykułu, co przypomina strukturę okładki, oferującej istotną koncentrację znaczeń, wyraźnie sformułowane intencje nadawcy, a tym samym odpowiednio wpływające na odbiorcę (Mac 2024: 5). Ciekawe jest również to, że pierwsze strony omawianych dzienników (PB, DN_CZ, DN_SK) mają często taką formę. Wykorzystywanie przez redakcję rysunków satyrycznych ma na celu deformowanie rzeczywistości, aby ją w pewien sposób „oswajać”, z jednej strony bawiąc, z drugiej – przerażając odbiorcę (Kakarenko 2017: 295), co z pewnością było zamysłem obu wydawców. Szczegółne w jedynekach DN_SK jest

także to, że pojawiają się w nich tytuły jednowyrazowe: *HROZBA* (5.11.), *VYDRŽAŤ* (7.11.), które są rzadko stosowane. W pozostałych analizowanych makrostrukturach nie pojawiły się jednowyrazowe tytuły.



Fot. 21. DN_CZ (7.11.)



Fot. 22. DN_SK (5.11.)



Fot. 23. DN_SK (6.11.)

4. Grafizacja tematu wyborów

„Materiały dziennikarskie, szczególnie te najważniejsze, muszą mieć dołączony swoisty »dowód« w postaci wizualnego dokumentu danego wydarzenia, problemu czy wizerunku osoby, o której mowa” (Szyłko-Kwas 2019: 92). W naszym korpusie tymi wizualnymi dokumentami były przede wszystkim zdjęcia, grafiki, ale także rysunki satyryczne i infografiki. Trzydzieści osiem głównych informacji zostało zgrafizowanych – fotografią, grafiką lub infografiką. Ze względu na wybrane wydarzenie, na pierwszych stronach dominowały zdjęcia obojga kandydatów: Kamali Harris i Donalda Trumpa. Najczęściej zestawione obok siebie. Na wielu pierwszych stronach te dwa zdjęcia dodatkowo ustawiały kompozycję tekstu, pojawiały się wypowiedzi kandydatów wyróżnione za pomocą wyimków tekstowych, które stanowiły swoisty dwugłos. Takich przypadków było dziesięć w naszym korpusie.

Oczywiste było również to, że po ogłoszeniu wyników wyborów – 7 listopada na wszystkich pierwszych stronach dzienników polskich, czeskich i słowackich pojawiły się fotografie zwycięzcy – Donalda Trumpa. „Parkiet”, „Právo” oraz HN_CZ wykorzystały to samo zdjęcie (fot. 24, 25, 26).



Fot. 24. „Parkiet” (7.11.)



Fot. 25. „Právo” (7.11.)



Fot. 26. HN_CZ (7.11.)

Przypomina ono kultowy amerykański plakat zatytułowany *Uncle Sam*¹³, będący symbolem Stanów Zjednoczonych. Dlatego też inne tytuły także wykorzystywały podobne ujęcia Donalda Trumpa. A tygodnik „Polityka”¹⁴ wykorzystał ten motyw i umieścił na okładce (fot. 27).



Fot. 27. „Polityka” (13.11.–16.11.)

Teksty główne były grafizowane także fotografiami przedstawiającymi zwykłych obywateli uczestniczących w wyborach czy amerykańską flagę (8) oraz grafikami (5). Przykładem takiej grafiki jest wydanie DN_CZ (fot. 28).

¹³ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wuj_Sam>, dostęp: 10.12.2024.

¹⁴ Podajemy ten przykład jako najbardziej wyrazisty, jednocześnie chcemy zaznaczyć, że okładki tygodników nie były przedmiotem naszego badania.



Fot. 28. DN_CZ (5.11.)

Wyjątkową fotografią jest ta z wydania „SME” z 5 listopada, która przedstawia ustępującego prezydenta Joe Bidena z indykiem (omawiana jedynka jest zaprezentowana na fot. 11). Pod fotografią znajduje się zapowiedź: *Joe Biden už v nadchádzajúcich rokoch nebude darúvať slobodu moriakovi, ktorý tak v Deň vďakyzdania neskončí na pekáci – ako tento s minulého roka. Dnes si Spojené štáty americké zvolia nového prezidenta*¹⁵. Przywołujemy to zdjęcie również dlatego, że mówi o wyborach w Stanach Zjednoczonych nie bezpośrednio, ale kontekstowo. Co więcej, jest to jedyny przykład prezentacji ustępującego prezydenta na wszystkich analizowanych czterdziestu dwóch jedynkach. Dzienniki o tematyce gospodarczej (Rz, „Parkiet”, HN_CZ, „Právo”) obrazowały badane wydarzenie w postaci infografik towarzyszących tekstom.

5. Podsumowanie

Widoczność wyborów we wszystkich dziennikach ogólnokrajowych w Polsce, Czechach i na Słowacji dowodzi, że temat ten był nośny i społecznie istotny. To, że żadna z redakcji go nie pominęła na pierwszej stronie swojej gazety, wskazuje na wagę wydarzenia w naszej części Europy. Agnieszka Mac zaznacza, że zadaniem tego medium jest odniesienie do konkretnej rzeczywistości, danej kultury, momentu dziejowego, kontekstu społecznego

¹⁵ *Joe Biden nie podaruje już w kolejnych latach wolności indykowi, który w Święto Dziękczynienia nie skończy w piekarniku – jak ten z ubiegłego roku. Dziś Stany Zjednoczone Ameryki wybiorą nowego prezydenta* (tłumaczenie Sylwia Sojda).

i zdarzenia politycznego (Mac 2024: 7). Pierwsza strona pisma kieruje zatem uwagę czytelnika na tematykę konkretnego wydarzenia.

Przeprowadzona analiza dowiodła, że poszczególne jedyńki były podporządkowane dwóm komunikacyjnym strategiom: obecności tematu w postaci informacji głównej oraz obecności tematu w postaci zapowiedzi (ta strategia pojawiła się tylko w trzech wydaniach). Pierwsza strategia pozwoliła na odnalezienie dwóch nadrzędnych schematów kompozycyjnych: 1) temat wyborów jako jedna z głównych informacji na stronie oraz 2) temat wyborów jako jedyna i główna informacja na stronie. Podsumowanie naszych analiz obrazuje tabela 1.

Z przedstawionego zestawienia wynika, że dominowała struktura obejmująca jeden tekst dotyczący wyborów w otoczeniu zapowiedzi oraz jeden tekst o wyborach występujący samodzielnie na stronie. Układem równie chętnie wykorzystywanym przez redakcje był układ dwóch równorzędnych informacji głównych.

Jedyńki, które potraktowały temat wyborów jako najważniejszy i jedyny, prezentowały różne makrostruktury: od kanonicznych (główna informacja o wyborach w otoczeniu zapowiedzi), przez tabloidowe (główna informacja o wyborach w otoczeniu zapowiedzi), dwie główne informacje (układ dwudzielny) poświęcone wyborom w USA, po okładki przypominające tygodniki i okazy gatunkowe, za jakie uznałyśmy wydania, w których temat wyborów był jedyną informacją na stronie i nie towarzyszyły jej zapowiedzi. Takich pierwszych stron gazet było 29 (13 polskich, 8 czeskich i 8 słowackich). Możemy przyjąć, że różnice te wynikają z wielkości korpusów (polski korpus liczył więcej wydań).

Na badanych jedyńkach były 63 informacje główne, z czego 46 dotyczyło wyborów prezydenckich w USA; 39 z nich zostało różnorodnie zwizualizowanych w postaci fotografii, grafik, infografik. Na stronach, na których wyborom poświęcono jedynie zapowiedzi, także można było odnaleźć sposoby grafizacji, czyli zdjęcie i grafikę. Wszystkie kraje podobnie wizualizowały, różnicą były obrazki satyryczne na łamach dziennika słowackiego, które w Polsce pojawiają się jedynie w tygodnikach.

Mapowanie układów kompozycyjnych wykazało podobieństwa w makrostrukturze jedynek we wszystkich trzech krajach. Perspektywą odmienią były zidentyfikowane w gazetach czeskich i słowackich złożone układy kompozycyjne.

Tabela 1. Strategie komunikacyjne pierwszych stron gazet polskich, czeskich i słowackich na przykładzie wyborów prezydenckich w USA

Tytuł	Data wydania	Temat wyborów jako jedna z głównych informacji na stronie				informacji na stronie		Temat wyborów jako jedyna i główna informacja na stronie			Temat wyborów jako zapowiedź z fotografii
		informacja główna (w otoczeniu zapowiedzi)		układ dwudzielny (w otoczeniu zapowiedzi)		układ trójdzielny	układ zbudowany z czterech informacji głównych	jeden tekst o wyborach (bez zapowiedzi)	okładka w formie tygodnika		
		ujęcie kanoniczne	ujęcie tabloidowe	dwa główne teksty o wyborach	jeden z dwóch tekstów o wyborach						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
„Dziennik Gazeta Prawna”	5.11.	+									
	6.11.				+						
	7.11.	+									
„Gazeta Polska Codziennie”	5.11.									+	
	6.11.		+								
	7.11.		+								
„Gazeta Wyborcza”	5.11.							+			
	6.11.							+			
	7.11.							+			

polskie

„Parkiet”	5.11.						+ duży tytuł, infografika										
	6.11.					+ 1. duży tytuł, bez fotografii 2. mniejszy tytuł, dwie fotografie											
	7.11.						+ duży tytuł, duża fotografia										
„Puls Biznesu”	5.11.															+ grafika bez tytułu	
	6.11.															+ dwie zapowiedzi (w tym jedna z grafiką)	
	7.11.															+ grafika, duży tytuł	
„Rzeczpospolita”	5.11.											+ 1. mniejszy tytuł, infografika 2. duży tytuł, dwie fotografie					
	6.11.											+ 1. mniejszy tytuł, duża fotografia 2. duży tytuł, bez fotografii					

[illegible]

cd. tabeli 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	7.11.							+ duży tytuł, duża fotografia		
„Pravda”	5.11.	+ duży tytuł, dwie fotografie								
	6.11.				+ mniejszy tytuł, fotografia					
	7.11.		+ duży tytuł, fotografia							
„SME”	5.11.					+ 2. fotografia z podpisem w formie zapowiedzi, 3. mniejszy tytuł, bez fotografii				
	6.11.					+ 2. fotografia z podpisem w formie zapowiedzi, bez tytułu				
	7.11.							+ duży tytuł, fotografia		

Wybory prezydenckie w Stanach Zjednoczonych były istotnym międzynarodowym wydarzeniem, które okazało się ważne (jak wskazują pierwsze strony gazet) także dla Polski, Czech i Słowacji. Ranga wydarzenia dla naszego rejonu Europy była podkreślana ze względu na toczący się konflikt zbrojny Rosji z Ukrainą. Dobrze ujął to Robert Stefanicki na jednej z analizowanych pierwszych stron:

Wybory w USA to nie tylko sprawa USA, ale całego świata. Z niewielką przesadą można powiedzieć, że Ziemia stanęła w oczekiwaniu na wyniki. Trump budzi większe obawy głównie ze względu na swoją nieprzewidywalność. Wiceprezydent Harris jest kojarzona z kontynuacją obecnej polityki. Europa liberalna obawia się Republikanina, który na forum ekonomicznym w Davos miał oświadczyć Ursuli von der Leyen, że nigdy nie przyjdzie z pomocą Europie, jeśli ta zostanie zaatakowana, i zapowiedział wyjście z NATO. [...]

W napięciu na wynik czekają Rosja i Ukraina – Trump zapowiedział szybkie zakończenie wojny między nimi, cokolwiek miałyby to oznaczać. Czekają Izrael i Palestyńczycy. Oraz skrajnie prawicowi populiści wszelkiej maści licząc, że prezydentura Trumpa ułatwi także im drogę do władzy. GW (6.11.)

Pierwsze strony informując o wyborach, kandydatach do fotela prezydenckiego, wreszcie o wygranej Donalda Trumpa pośrednio odnosiły się do sytuacji politycznej Europy Środkowo-Wschodniej. Prezydent USA, uważany za najważniejszego polityka na świecie i głównego architekta politycznego ładu, ma bowiem istotny wpływ na sytuację w naszym rejonie.

Literatura

- Bilut-Homplewicz Z. (2010): *Lingwistyka tekstu w Niemczech na tle polonistycznych badań tekstologicznych – kontrastywność interlingwistyczna*. „Stylistyka” XIX, s. 393–410.
- Czachur W. (2020): *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*. Wrocław.
- Czachur W., Hanus A., Miller D. (red.). (2022): *Dyskurs, media, multimodalność. Przyczynek do dialogu germanistyczno-polonistycznego*. Wrocław.
- Duszak A. (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Kakarenko K. (2017): *Karykatura jako narzędzie polityki państwa*. „Czasopismo Prawno-Historyczne” LXIX(2), s. 295–311.
- Kaszewski K. (2018): *Media o sobie. Językowe elementy autopromocyjne w przekazach informacyjnych prasy, radia i telewizji*. Warszawa.
- Kawka M. (2016): *Dyskurs multimodalny – nowa kategoria badawcza?* „Zeszyty Prasoznawcze” 59/2, s. 294–303.
- Kępa-Figura D. (2022): *Z perspektywy polskiej mediolingwistyki*. [W:] *Dyskurs, media, multimodalność. Przyczynek do dialogu germanistyczno-polonistycznego*. Red. W. Czachur, A. Hanus, D. Miller. Wrocław, s. 299–307.
- Loewe I. (2007): *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*. Katowice.
- Mac A. (2024): *Medialny obraz kryzysu na przykładzie okładek tygodników opiniotwórczych na temat wojny w Ukrainie – ujęcie kontrastywne niemiecko-polskie*. „Forum Lingwistyczne” 12(1), <<https://doi.org/10.31261/FL.2024.12.1.08>>, dostęp: 12.12.2024.
- Maćkiewicz J. (2016): *Jak można badać przekazy multimodalne*. „Język Polski” 2, s. 18–27.
- Michalewski K. (2009): *Komunikaty mieszane*. Łódź.

- Olechowska P. (2018): *Metadziennikarstwo – funkcje okładek tygodników społeczno-politycznych z 2016 roku w analizie multimodalnej*. [W:] *Współczesne media – media multimodalne. Zagadnienia ogólne i teoretyczne. Multimodalność mediów drukowanych*. T. 1. Red. I. Hofman, D. Kępa-Figura. Lublin, s. 115–149.
- Papierz M. (2003): *Zaimki w języku i w tekście. Studium słowacko-polskie*. Kraków.
- Piekot T. (2005): *Pierwsza strona gazety jako komunikat*. „Rozprawy Komisji Językowej” XXXI, s. 85–94.
- Piekot T. (2006): *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*. Kraków.
- Skowronek B. (2013): *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. Kraków.
- Skowronek B. (2024): *Mediolingwistyka dekadę później*. Kraków.
- Szews P. (2020): *Infografika w prasie i Internecie*. Łódź.
- Szyłko-Kwas J. (2019): *Fotografia jako wypowiedź dziennikarska – odmiany gatunkowe*. „Studia Medioznawcze” 20/1, s. 83–98.
- Ślawska M. (2016): *Grafizacja w prasie, czyli o kilku przykładach organizacji przestrzennej tekstów prasowych*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2/32, s. 131–147.
- Ślawska M. (2018a): *Przestrzeń pierwszej strony gazety na przykładzie lokalnych dodatków „Dziennika Zachodniego”*. [W:] *Komunikowanie lokalno-regionalne w dobie społeczeństwa medialnego. Problemy teoretyczno-praktyczne*. T. 1. Red. S. Michalczyk, K. Brzoza. Katowice, s. 160–178.
- Ślawska M. (2018b): *Perspektywa multimodalna w badaniu tekstów prasowych*. [W:] *Współczesne media – media multimodalne. Zagadnienia ogólne i teoretyczne. Multimodalność mediów drukowanych*. T. 1. Red. I. Hofman, D. Kępa-Figura. Lublin, s. 107–118.
- Ślawska M. (2022): *Pandemia COVID-19 na pierwszych stronach dzienników ogólnopolskich*. [W:] *Język a media. (R)ewolucja języka i komunikacji we współczesnych mediach w dobie pandemii*. Red. A. Walecka-Rynduch, B. Skowronek. Kraków, s. 93–105.
- Ślawska M. (2023): *Co badacz może zrobić z tekstem medialnym? Spojrzenie mediolingwistyczne*. „tekst i dyskurs – text und diskurs” 17, s. 81–102.
- Wojdyła M. (2011): *Wybrane wyznaczniki stylu tabloidów (na podstawie pierwszych stron gazet)*. „Oblicza Komunikacji” 4, s. 140–150.
- Wojtak M. (2001): *Wyznaczniki gatunkowe zapowiedzi*. [W:] *Nowe media. Nowe w mediach*. Red. I. Borkowski, A. Woźny. Wrocław, s. 53–67.
- Wojtak M. (2004): *Gatunki prasowe*. Lublin.
- Wojtak M. (2005): *Konfiguracja gatunkowa charakterystyczna dla pierwszej strony gazety*. [W:] *W kulturze pierwszych stron. Nowe media – nowe w mediach*. Red. I. Borkowski, A. Woźny. Wrocław, s. 37–47.
- Wojtak M. (2019): *Wprowadzenie do genologii*. Lublin.
- Worsowicz M. (2009): *Lektura, pilotaż, nawigowanie – o grafizacji materiałów dziennikarskich na przykładzie jedynek „Dziennika Łódzkiego”*. [W:] *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*. Red. A. Obrębska. Łódź, s. 101–110.
- Zych A. (2004): *Paradygmat słowotwórczy jako jednostka badań konfrontatywnych*. [W:] *Język rosyjski w konfrontacji z językami Europy w aspekcie lingwokulturoznawczym*. Red. H. Fontański, P. Czerwiński. Katowice, s. 129–140.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005): *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków.

Źródła internetowe

- <<https://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/gazeta-wyborcza-wyniki-sprzedazy-najpopularniejsze-dzienniki-super-express-ii-kwartal-2024-r>>, dostęp: 21.11.2024.
- <<https://www.bankier.pl/wiadomosc/Sprzedaz-dziennikow-w-II-kw-2024-r-wyniosla-ponad-316-tys-sztuk-8793402.html>>, dostęp: 21.11.2024.

Małgorzata Rzeszutko

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5416-3724>

e-mail: malgorzata.rzeszutko@mail.umcs.pl

Monika Gabryś-Sławińska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8611-3978>

e-mail: monika.gabrys-slawninska@mail.umcs.pl

**Didactic narrative strategies at A1/A2 level.
Linguistic and cultural education
within the framework
of the “Polish language beyond borders” project**

**Dydaktyczne strategie narracyjne na poziomie A1/A2.
Kształcenie językowo-kulturowe
w ramach projektu „Język polski ponad granicami”**

Abstract

The aim of the article is to present didactic narrative strategies applied at the A1/A2 level in a group of adults of Polish origin living in Brazil (a case study). The beneficiaries of the “Polish language beyond borders” project learnt the Polish language and culture in an integrated way with the use of the series of educational videos entitled *Lublin snapshots* and educational packages accompanying them. Learning a language through the presentation of culture and contact with it produces the most optimal results. This type of didactic approach is in line with Content and Language Integrated Learning (CLIL Education), which offers a student's overall development involving sociological, intellectual and emotional aspects. The applied didactic narrative strategies such as: SATISFACTION, DIALOGUE, CHALLENGE and MULTICULTURALISM created an opportunity for the learners to form independent utterances based on authentic communicative situations. The educational task was to shape and develop both receptive and productive skills, with emphasis on listening, speaking and reading practice. The implementation of the four didactic narrative strategies facilitated an interesting way of transferring linguistic and cultural knowledge, properly motivating students, enhancing their linguistic and cultural creativity as well as guiding them in getting acquainted with cultural realities. All this made it possible to create A SATISFACTORY DIALOGUE in the context of the CHALLENGES OF MULTICULTURALISM.

Keywords: didactic narrative strategy, glottodidactics, linguistic and cultural education

Abstrakt

Celem artykułu jest prezentacja dydaktycznych strategii narracyjnych wykorzystywanych na poziomie A1/A2 w grupie osób dorosłych polskiego pochodzenia mieszkających w Brazylii. Beneficjenci projektu „Język polski ponad granicami” w sposób zintegrowany uczyli się języka polskiego i kultury polskiej z wykorzystaniem cyklu filmów dydaktycznych *Lubelskie migawki* oraz uzupełniających je pakietów edukacyjnych. Uczenie się języka przez prezentację kultury i kontakt z nią przynosi optymalne rezultaty. Takie stanowisko dydaktyczne zgodne jest z modelem nauczania językowo-przedmiotowego, czyli pedagogiką CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), która proponuje całościowy rozwój jednostki, uwzględniający czynniki socjologiczne, intelektualne oraz emocjonalne. Wdrożone dydaktyczne strategie narracyjne: SATYSFAKCJA, DIALOG, WYZWANIE, WIELOKULTUROWOŚĆ pozwoliły na tworzenie samodzielnych wypowiedzi uczących się w zbliżonych do autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Zadaniem dydaktycznym było kształtowanie i rozwijanie sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych, przede wszystkim: słuchania, mówienia, czytania. Realizacja czterech dydaktycznych strategii narracyjnych umożliwiła ciekawy sposób przekazywania wiedzy językowo-kulturowej, motywowanie odbiorców, jak również zwiększenie ich kreatywności językowej i komunikacyjnej oraz ukierunkowanie poznawania realiów kulturowych. Pozwoliła tym samym na dbałość o kreowanie SATYSFAKCJONUJĄCEGO DIALOGU w kontekście WYZWAŃ WIELOKULTUROWOŚCI.

Słowa kluczowe: dydaktyczna strategia narracyjna, glottodydaktyka, kształcenie językowo-kulturowe

Learning a foreign language means getting to know its system, communication tools and the culture in which this language is immersed, functions and becomes its reflection.¹ That learning a language through the presentation of culture and contact with it results in optimal results. This didactic approach remains in agreement with Content and Language Integrated Learning which offers an individual's holistic development including sociological, intellectual and emotional factors. The methodology of CLIL covers the following areas:

- a) forming the attitude of openness to multiculturalism (raising awareness of multiculturalism, otherness, acceptance of differences, fighting stereotypes),
- b) possibility of a multi-cultural dialogue,
- c) overcoming communicative barriers in a foreign language (fluency more important than accuracy, high tolerance towards linguistic correctness requirements, breaking down the communicative barriers while passing from one language to another),

¹ See also how to synchronise a linguistic and cultural education; Garncarek (2006); *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2* (2011); Rzeszutko-Iwan (2014); Żydek-Bednarczuk (2015); Zarzycka (2019); Gębał, Miodunka (2020).

- d) teaching/learning through action,
- e) problem/task- solving (Rzeszutko-Iwan 2016a: 334).

CLIL² is based on the holistic approach in which „various techniques of enquiries are combined or integrated in the process of studying a chosen aspect of a human experience in order to attribute some deeper sense to the learning process” (Carr 2003: 126). The application of didactic tools offered by CLIL assuming communicative approach, in which learners are encouraged to develop their own linguistic competences, communicative independence as well as the expression of their own expectations, interests, and emotions, the most useful solution in the project implemented by the authors of the “Polish Language beyond the borders” educational project³.

The aim of the article is to present the didactic narrative strategies implemented at A1/A2 level in the group of adults of the Polish origin living in Brazil. From March 2021 till November 2021, the beneficiaries of the project called the “Polish language beyond borders” studied the Polish language and culture in the integrated way with the use of the series of 8 educational videos called *Lublin snapshots* and the complementary educational packages.

The authors of this article who developed the concept of series of videos called *Lublin snapshots*⁴, determined the linguistic and cultural range of individual parts. They also prepared the scenarios and educational packages in the four videos in accordance with the CLIL education principles⁵.

² CLIL was established in the 90s and is currently forming the canon for teaching English worldwide. The term itself was set up in 1994 by David Marsh and Anne Maljers. The holistic approach is preferentially chosen in teaching numerous languages, see, e.g. Kotorova (2021). It is worth mentioning that in Italy and Spain, CLIL classes were introduced to the national curricula, university education, and in the future perspective, it is planned to replace foreign language lessons with CLIL classes (Janus-Sitarz 2013: 233). It shall be strongly emphasized that CLIL approach does not constitute a bilingual teaching method as it is frequently misunderstood: „CLIL is defined as »bilingual education«, »bilingual content education«” (Muszyńska, Papaja 2019: 13). More on CLIL see: Coyle, Hood, Marsh (2010); Janus-Sitarz (2013); Handzel (2014); Makarewicz (2016); Rzeszutko-Iwan (2016a); Rzeszutko-Iwan (2016b); Papaja (2024), Internet sources referred to at the end of the article.

³ The Project was funded by the National Agency of the Student Exchange, grant no. PJP/PJP/2020/1/0002/U; <https://www.umcs.pl/pl/o-projekcie,20883.htm>.

⁴ It is worth emphasizing that the presentation of Polish heritage on a micro scale brings closer and ennobles the locality.

⁵ The authors have extensive experience and many years of work with learners of Polish as a foreign language from all over the world. They worked with foreigners who studied at the Slavic and Polish Studies Departments, faculties connected with researching historic, political and cultural realities of Central and Eastern Europe, doctoral candidates of the Polish and Ukrainian Universities, learners from Africa eg. Tanzania, North and South America eg. from Brazil, people with Polish roots who wanted to learn about their ancestors' language and culture. They carried out classes of Polish as a foreign language

In this model a big emphasis is put on learning about (or expanding) knowledge in numerous areas, „get acquainted with culture and »live language«, getting to know the country, its history, traditions, architecture, and landscape through a foreign language, as well as – pleasure and personal satisfaction” (Rzeszutko-Iwan 2016a: 334). The authors, bearing in mind the uniqueness of that educational model decided to work in pairs (Lipińska 2006: 179–182), in order to obtain the optimal integrity of the offered solutions as well as fully exploit the potential resulting from the combination of their various competencies – glottodidactic linguist specializing in communicative strategies and inter-cultural communication and glottodidactic literary scholar and museologist, additionally teaching voice emission and articulation.

Integrated education aims at achieving effectiveness in terms of obtaining information and problem solving. Thus, the priorities are actions „enhancing the development of autonomy, independent thinking, creativity, the ability to analyse and synthesise, fostering passion for learning about the new, willingness to understand, learn and act. A foreign language encourages learning new content, whereas by its exploring one acquires the language itself, which constitutes a medium, a tool to acquire knowledge and skills” (Rzeszutko-Iwan 2016a: 334).

In conclusion, the CLIL approach may be presented as a model implementing a plan of 4 x C (Coyle, Hood, Marsh 2010):

- 1) content – new content,
- 2) communication – natural communicative situation,
- 3) cognition – problem solving,
- 4) culture – multiculturalism/cultural otherness.

In accordance with the aforementioned model, the authors of the article suggested the realisation of the four didactic narrative strategies:

- 1) content/material → SATISFACTION,
- 2) communication → DIALOGUE,
- 3) perception → CHALLENGE,
- 4) culture/ cultural circle → MULTICULTURALISM.

Narrative strategies serve at activating learners, encourage them to be independent, and make the participants of a learning process aware of the productive potential of acquired structures and specifics of implemented culture. The very term of narrative strategy stems from the theory

at all levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) within the frames of projects aiming at a simultaneous passage of the Polish historic and cultural knowledge as well as teaching Polish as a foreign language, thus introducing the CLIL education.

of mediation⁶, and its nature relies on „conditionings of various ways of the reality perception, relativity of this perception, deconstruction of perspective and in consequence, creating a new, alternative way of narration guarantying a mutual agreement and the communication between the parties in the future” as programmed by the sender (Rzeszutko-Iwan 2015: 93). Axioms of the strategy defined this way correspond with the linguistic approaches associated with issues of creating the reality by means of a language: among others there is the Sapir–Whorf’s hypothesis of the theory of linguistic image of the world or performative function of a language. (Sapir 1978; Whorf 1982; Humboldt 2001; Tokarski 2014).

The term of didactic narrative strategy, which is key for this article, is understood as „the whole, consisting of reflections, decisions and didactic actions aiming at obtaining educational goals” (Rzeszutko, in print)⁷. The strategy is thus a repetitive and deliberate way of a learner’s or teacher’s and learners’ way of acting increasing the effectiveness and economy of educational activities, involving possible variants of interaction, development in the process of learning and teaching. It assumes that different ways of perceiving and describing facts constitute the source of human perception. Both teachers and learners head for attributing new sense to the complex of various social contexts so that they are able to form a didactic situation, and finally to create new interaction by the two parties in order to create their own meaning systems.

The way in which individual competencies were combined within the assumed narrative strategies can be traced analysing one video as well as the educational materials attached to it⁸. In the scope of SATISFACTION strategy (presentation of new content), the film⁹ was designed in such a way as to introduce the following:

- a) welcome phrases and expressions in an official and non-official version from the formal and topic catalogue,
- b) present tense, the verbs from the 3rd conjugation group (with the special attention paid to the verb to be) and the nouns in Instrumental Case singular and plural from the grammatical catalogue,

⁶ More on mediation strategies Zienkiewicz (2007: 46–49, 170–194); Kalisz, Zienkiewicz (2014: 54–58).

⁷ M. Rzeszutko: *Edukacyjne strategie narracyjne* (an outline) (in print).

⁸ Below the chosen fragments of script dialogues were invoked and the part of tasks coming from the comprehensive educational package.

⁹ The film with the subtitles in Portuguese can be viewed on the project website: <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,6942,lubelskie-migawki-cz-1-jezyk-polski-ponad-granicami,101063.htm> and <https://www.youtube.com/watch?v=u-YbXJzDnJU>.

- c) information on behaving in various communicative situations (peer-to-peer, teacher-to-student relations), past Polish culture (a visit to The National Museum in Lublin), the Polish Nobel Prize winner Maria Skłodowska-Curie, Lublin itself as a city combining the tradition with modernity and Maria Skłodowska-Curie University from the cultural catalogue.

In order to introduce the information the film was designed as the presentation of the city made by the narrator and the Polish students. They show their friends, who want to get acquainted with the Polish culture and raise their linguistic competencies in the Polish language, around the University campus and the oldest part of the National Museum in Lublin. To make their recipients' perception easier and as outlined in the video-blog method, short narrator's utterances being a unique compositional frame were proposed (utterances in the first film) and students' dialogues constituting the closed communicational situation (there are 12 of them in the first film). The first part of *Lublin Snapshot* opens with a greeting which clarifies cultural and topic specifics of the episode and the following dialogue sections that allow the viewers to learn about the characters and informal communicative situation:

Narrator 1: Dzień dobry, oto Lublin. Lublin to miasto, które łączy tradycję i nowoczesność. Lublin powstał w XII wieku i jest dzisiaj ważnym ośrodkiem kultury, miastem akademickim, a także największym miastem w tej części Polski. Zapraszamy na spotkanie z językiem polskim, Lublinem i Lubelszczyzną. Przewodnikami w naszej wyprawie są studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Narrator 1: Good morning, this is Lublin. Lublin is a city that combines the tradition with modernity. Lublin was established in XII century and today it's an important cultural centre, an academic city and also the biggest city in this part of Poland. We would like to welcome you to the meeting with the Polish language, Lublin and Lublin region. The students of Maria Skłodowska-Curie University will be your guides during this trip.

Dialog 1

Iwona	Cześć! Jestem Iwona. A ty jak się nazywasz?
Snieżana	Mam na imię Snieżana. A ty?
Filip	Ja mam na imię Filip.
Snieżana	Jak się masz?
Iwona	Świetnie. A ty?
Snieżana	Bardzo dobrze.
Filip	Super!

Iwona Jestem studentką. A ty?
 Snieżana Też jestem studentką.
 Filip Ja też jestem studentem.
 Iwona Świetnie mówisz po polsku.
 Snieżana Moja matka jest Polką.
 Filip A ojciec?
 Snieżana Ojciec jest Francuzem.

Dialog 1

Iwona Hi! I am Iwona. And what's your name?
 Snieżana My name is Snieżana. And you?
 Filip My name's Filip.
 Snieżana How are you?
 Iwona Great. And you?
 Snieżana Very well.
 Filip Super!
 Iwona I'm a student. And you?
 Snieżana I am a student, too.
 Filip I'm also a student.
 Iwona You speak Polish really well.
 Snieżana My mother is Polish.
 Filip And your father?
 Snieżana My father is French.

Narrator 2: Lublin jest miastem akademickim. To jest kampus UMCS. A tam patronka Uniwersytetu – Maria Curie-Skłodowska. Maria Curie-Skłodowska to sławna polska noblistka. UMCS to uniwersytet z tradycjami, ma już 77 lat. To także nowoczesna szkoła wyższa. Można się tutaj uczyć na wielu kierunkach. Zapraszam na Wydział Humanistyczny.

Narrator 2: Lublin is an academic city. This the UMCS campus. And over there, there is a patron of the university. Maria Curie-Skłodowska is a famous Nobel Prize winner. UMCS is a University with traditions, it's 77 years old. It is a modern university. You can study at different faculties. Welcome to the Department of Humanities.

In the first films the authors tried to introduce the utterance that were not too long and made sure that the socio-cultural, historic and cultural information was repeated several times. It guaranteed a convenient educational positioning of the learners – reproducing information and communication patterns in various situational contexts enabled a better memorisation and awareness of pragmatic potential of not only specific lexemes but also the whole phrasemes, eg.

Dialog 2

- Filip **To jest** tablica. **To jest** gąbka, a to jest kreda. **To jest** komputer.
To jest stolik, książka i krzesło.
- Dima No tak. Słucham i powtarzam. **To jest** tablica, gąbka, kreda, stolik, krzesło, komputer.
- Filip A to?
- Dima Książka.
- Filip Bardzo dobrze. Książka.

Dialogue 2

- Filip **This is** a board. **This is** a sponge, and this is chalk. **This is** a computer. **This is** a table, a book, and a chair.
- Dima Aha. I listen and repeat. **This is** a board, a sponge, chalk, a table, a chair, a computer.
- Filip And what is it?
- Dima A book.
- Filip Very good. A book.

The verbal message divided into short sections, strengthened with attractive and in a way exotic visual material for the Brazilian Polish community (the episode was shot in winter scenery, and as we know from the conversations with the project participants that people who live in Iuij region haven't seen snow for over 60 years), allowed in a friendly, effective and satisfactory way (SATYSFACTION) the knowledge about Polish culture and linguistic competences to speak Polish. The activities suggested in the educational package on the one gave an opportunity to check and consolidate the knowledge (a bilingual Polish and Portuguese transcription of dialogues and monologues from the film constituting part of the educational package served this purpose). On the other hand the activities made it possible to verify the comprehension level of the heard sequences and the whole film as such. The activities provided diverse opportunities to initiate the inspiring and autonomous educational actions (SATYSFACTION). In line with the communicative approach, the three stages of the teaching process were implemented: presentation (film), practice and production (packages) (Nunan 1999: 241). Within the educational package new tasks were suggested that were correlated with the presentation among others True/False (A), gapped text (B), component filling exercises (C) and formal-content transformation of the pattern.

Zadanie A

Proszę obejrzeć film i zdecydować: prawda czy fałsz

		Prawda	Fałsz
1.	<i>Lublin powstał w XII wieku.</i>	v	
2.	Lubelszczyzna jest miastem.		
3.	Lublin nie jest miastem akademickim.		
4.	Maria Curie-Skłodowska to polska noblistka.		
5.	UMCS ma 70 lat.		

Task A

Watch the film and decide if the following are true or false

		True	False
1.	<i>Lublin was established in 12th century.</i>	v	
2.	Lublin region is a city.		
3.	Lublin is not an academic city.		
4.	Maria Curie-Skłodowska was the Polish Nobel Prize winner.		
5.	UMCS is 70 years old.		

Zadanie B

Proszę posłuchać i uzupełnić dialogi.

Iwona Cześć! Iwona. A ty jak się nazywasz?
 Snieżana Mam na imię Snieżana. A ty?
 Filip Ja Filip.
 Dima Dima.
 Snieżana Jak się?
 Iwona Świetnie.?
 Snieżana Bardzo dobrze.
 Filip Super!
 Iwona Jestem studentką. A ty?
 Snieżana Też jestem
 Filip Ja też jestem
 Iwona Świetnie po polsku.

Task B

Listen and fill in the dialogues.

Iwona Hi! Iwona. And what is your name?
 Snieżana My name is Snieżana. And you?
 Filip My name Filip.
 Dima Dima.
 Snieżana What is?
 Iwona Great.?

Snieżana Very good.
 Filip Super!
 Iwona I am a student. And you?
 Snieżana I am
 Filip I am also
 Iwona Great Polish.

Zadanie C

Proszę uzupełnić dialog wyrazami z ramki

	jest	jesteśmy	studnią
Filip	Teraz na dziedzińcu zamkowym. A to zabytkowa studnia.		
Iwona	Studnia z wodą?		
Snieżana	Chyba nie, ale zdjęcie ze jest super.		

Task C

Complete the dialogues with the words from the table

	is	we are	well
Filip	Now on the castle courtyard. And this An ancient well.		
Iwona	The well with water?		
Snieżana	I don't think so, but the picture with the is super.		

According to the assumptions of the second strategy – DIALOGUE (communicating in a natural communication situation), the authors did their best to ensure that the characters' speeches appeared in the communication situations possibly most similar to the natural ones¹⁰. It was possible due to the adopted style of the journey during which the Polish students show their foreign counterparts around Lublin, Lublin Region and the Polish culture. Thanks to the above, the exposure to the language took place in various, typical communication situations (getting to know each other, introducing each other, asking questions, etc.) The visit at the university created an opportunity to introduce a variant of official student- lecturer communication apart from a substantially informal student-student relation. For the communication differences to be more readable, the film circumstances were designed in such a way that the clash of those orders occurred in a clear context and the subsequent realisations took place within

¹⁰ More on the forms of work encouraging the formal communication see: Komorowska (2003: 57–64).

short time intervals. That is the reason why in the film, shortly after dialogue 1 (DIALOGUE) showing the informal communication, followed the dialogues requiring the application of phrases and expressions characteristic for the formal communication (e.g. dialogue 3):

Dialog 3

Iwona	Dzień dobry pani profesor.
Pani profesor 1	Dzień dobry pani Iwono. Co słyhać?
Filip	Zwiedzamy Lublin i uniwersytet. To jest nasza nowa koleżanka.
Pani profesor 1	Jak się pani nazywa?
Snieżana	Mam na imię Snieżana.
Pani profesor 1	Miło mi panią poznać. Nazywam się Małgorzata Rzeszutko. Jestem nauczycielem akademickim. Interesuję się gramatyką języka polskiego.
Filip	Ja interesuję się techniką i literaturą polską.
Pani profesor 1	Ooo, to się dobrze składa. To jest pani profesor, moja koleżanka. Razem realizujemy projekt „Język polski ponad granicami”.
Pani profesor 2	Dzień dobry nazywam się Monika Gabryś-Sławińska i również jestem nauczycielem akademickim. Miło mi państwa poznać. Mam nadzieję, że się jeszcze spotkamy. Do zobaczenia.

Dialogue 3

Iwona	Good morning Professor.
Professor 1	Good morning Iwona. How are you?
Filip	We are sightseeing Lublin and the university. This is our new friend.
Professor 1	What's your name??
Snieżana	My name is Snieżana.
Professor 1	Nice to meet you. My name is Małgorzata Rzeszutko. I am an academic teacher. I'm interested in Polish grammar.
Filip	I'm interested in technology and Polish literature.
Professor 1	Oh, that's great. This is my colleague and my friend. We both work on the project called the "Polish beyond borders".
Professor 2	Good morning, my name is Monika Gabryś-Sławińska and I am also an academic teacher. Nice to meet you. I hope we meet again. Goodbye.

The introduction of various ways of greeting, introducing oneself and introducing people to each other, at the formal and topic level was accompanied by the application of expressions concerning interests and passions. In this way the viewers had an opportunity to get acquainted with language structures that could be used (through the substitution of elements) in their own dialogues. Thanks to the comparison of dialogues the learners could realize the differences between two styles and subsequently create their own

dialogues including the Polish socio-cultural norms. In order to consolidate the knowledge and encourage the project participants to create their own dialogues stimulated by specific situations, they were offered a great variety of exercises in their educational package eg. filling in the gaps in the film dialogues (B), exercises in creating alternative versions of answers (D, E), completing the dialogues with their own answers:

Zadanie D

Proszę uzupełnić zdania.

1. Jesteś**studentką**..... (studentka).
2. Michał jest (studentem).
3. Oni interesują się (fizyka).
4. One interesują się (biologia).

Task D

1. Fill in the sentences.
2. You are**a student**..... (a student).
3. Michał is (a student).
4. They are interested in (Physics).
5. They are interested in (Biology).

Zadanie E

Proszę uzupełnić zdania.

1. Ja**interesuję się**.. (interesować się) literaturą polską.
2. Ty (interesować się) fizyką.
3. On (interesować się) sportem.
4. Wy (interesować się) sztuką.

Task E

Complete the sentences.

1. I**am interested in**.. (be interested in) Polish literature.
2. You (be interested in) Physics.
2. He (be interested in) sport.
4. You (be interested in) art.

Under the third strategy – CHALLENGE (perception, cognition, problem solving) the aim of the authors was to create such communication situations that would make the foreign students acting in the film face the necessity to solve specific problems connected with the exposure to the language and the culture. Understanding of an individual sentence or word thus emerges as „a problem or a task to solve analogically to the natural communication situations in which a human being plays the role of a message sender or recipient and often find oneself in situations one couldn't predict and

prepare for their occurrence” (Rzeszutko-Iwan 2016a: 340). The authors of the article hold the opinion that in accordance with CHALLENGE strategy while learning a language one shall „enter into contact with a foreign language, use it, experiment with it, try to communicate, successfully do tasks, slowly structure a language studying its principles and its whole system and exchange experiences with other learners and a teacher” (Janowska 2011: 145)¹¹. Showing that even for people “immersed” in studying Polish as a foreign language in Poland, not everything is unambiguous, and that knowledge and skills need to be consolidated through frequent repetition. Moreover, the language and culture continuously present surprises, which underscores the importance of encouraging self-study and asking questions¹². In the first film this goal is also implemented, apart from the already mentioned dialogues 1 and 2, for instance in dialogue 12:

Dialog 12

Iwona	A w sali obok jest jeszcze to.
Śnieżana	Ooo, jaki stolik.
Iwona	To nie stolik.
Filip	To jest stół.
Śnieżana	A co to jest?
Filip	To jest czarcia łapa.
Śnieżana	Nie rozumiem. Co to jest czarcia łapa?
Iwona	To ręka diabła.

Dialogue 12

Iwona	And in the next room there is also it.
Śnieżana	O! A small table.
Iwona	This is not a small table.
Filip	It is a regular table.
Śnieżana	And what is this?
Filip	It is a devil's paw.
Śnieżana	I don't understand. What is a devil's paw?
Iwona	It is a devil's hand.

The participants of the project could observe what kind of language difficulties face the characters in the video-blog. They also had an opportunity to solve their own problems of various degrees of difficulty within the exercises from the educational packages. Among the tasks there were, apart

¹¹ Also see Janowska (2019).

¹² CLIL education as a method facilitating the overcoming of communication barriers in foreign languages teaching see eg. Handzel (2014).

from the already mentioned (A–E), also exercises connected with imitating verbal expressions (F), building up their own dialogue, developing lexical competences (G) as well as the articulatory ones (short voice recordings were also sent, for example minimal pairs with phonemes of silence series).

Zadanie F

Proszę uzupełnić dialog.

Maria Dzień dobry pani profesor.
 Pani profesor pani, co słyszać?
 Maria Zwiedzamy Lublin i uniwersytet. To jest moja koleżanka.
 Pani profesor?
 Natalia Nazywam się Natalia.
 Pani profesor Miło mi panią poznać. Jestem nauczycielem akademickim.
 Interesuję się gramatyką języka polskiego.
 Natalia Ja techniką i literaturą polską.

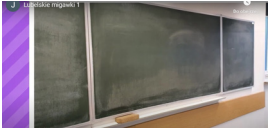
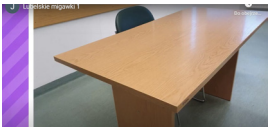
Task F

Complete the dialogue.

Maria Good morning Professor.
 Professor Madam, how are you doing?
 Maria We are sightseeing Lublin and the university. This is my friend.
 Professor?
 Natalia My name is Natalia.
 Professor Nice to meet you. I am an academic teacher. I'm interested in the grammar of the Polish language.
 Natalia I technology and Polish literature.

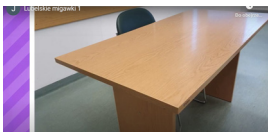
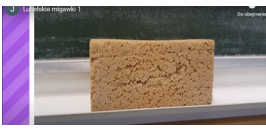
Zadanie G

Proszę podpisać zdjęcia.

tablica	komputer	stolik	kreda	książka	gąbka
					
tablica					
					

Task G

Label the pictures.

board	a computer	a coffee table	a sponge	chalk	a book
					
board					
					

While discussing the fourth and the last didactic narrative strategy, that is the strategy of MULTICULTURALISM (a culture, a cultural circle, a cultural distinctiveness, cultural diversity) not only the “Polish beyond borders” (A1–A2) project beneficiaries’ language fluency shall be taken into consideration but also the fact that these people are the descendants of Polish emigrants in the third, the fourth and sometimes even a subsequent generation. Building a narration in accordance with the MULTICULTURALISM strategy thus constituted an important goal as it is not only related to depicting images of the new culture but at the same invoked emotional associations sometimes difficult family stories and even religious associations. All the aforementioned variables affected both the design of films and the materials offered in the educational packages. The exposure to the cultural distinctiveness was of a multi-level nature. The efforts were made to show the uniqueness and otherness both in everyday life (for instance at the level of peer relations) and in reference to the high culture (the visits at the museums turned out to be really valuable). Brazil is the country where European, African and American elements co-create the unique culture. In such a situation we can talk about the hybrid of races and social groups (Miodunka 1997: 41), in which both in formal and informal situations it is possible to notice considerable cultural differences as compared to the norms binding in Poland. Yet the very beginning of the film made Polish Brazilians, who prefer greetings accompanied by a kiss, aware of the fact that such a form has nothing to do with traditional Polish customs (in Poland the kiss is reserved for close friends or family members). Watching film characters (their facial expression,

gestures, body language) also drew attention to non-verbal communication necessary in the situations of intercultural communication. The efforts were made so as the elements of high culture were built in the script but it was important to introduce them in a comprehensive and visually attractive way. The dialogues and the narrator's utterances were meant to be short enough to get acquainted with the culture through the iconic layer of the message. "Shortening of characters" and narrator's utterances and the repetition of relevant information was supposed to enhance memorisation of facts as well as to allow the recipient to focus on the objects admired together with other students for example:

Narrator 3: Najstarszymi budynkami w Lublinie są Kaplica Trójcy Świętej z XIV wieku oraz donżon z XIII wieku. Zabytki są częścią Muzeum Narodowego w Lublinie. Muzeum nazywane jest Zamkiem.

Narrator 3: The oldest buildings in Lublin are the Holy Trinity Chapel from 14th century and the donjon from 13th century. These sights are the part of the National Museum in Lublin. The Museum is called the Castle.

Dialog 8

Filip Teraz jesteśmy na dziedzińcu zamkowym. A to jest zabytkowa studnia.
Iwona Studnia z wodą?
Snieżana Chyba nie, ale zdjęcie ze studnią jest super.

Dialogue 8

Filip Now we are in the castle courtyard. And this is an ancient well.
Iwona The well with water?
Snieżana I don't think so, but the picture with the well is super.

Dialog 9

Filip A teraz oglądamy donżon z XIII wieku z tarasem widokowym i z pięknym widokiem na Lublin. Idziemy na górę?
Snieżana Tak, oczywiście.

Dialogue 9

Filip And now we are sightseeing the donjon from 13th century with the viewing terrace with a beautiful view of Lublin. Are we going upstairs?
Snieżana Yes, certainly.

Dialog 10

- Filip To jest uniwersytet, a to jest katedra. A tam jest Brama Krakowska i Wieża Trynity, a to jest Plac Zamkowy.
- Snieżana Chcę to wszystko zobaczyć. Interesuję się historią i kulturą.
- Iwona Dobrze, ale nie wszystko dzisiaj.

Dialogue 10

- Filip This is a university and that is a cathedral. Over there you can see the Cracovian Gate and The Trinity Tower, and this is the Castle Square.
- Snieżana I want to see all this. I am interested in history and culture.
- Iwona Good, but not everything today, OK?

Dialog 11

- Iwona Dzisiaj mamy inny cel, to on.
- Filip To jest Kaplica Trójcy Świętej. Kaplica z XIV wieku z pięknymi malowidłami, ufundowana przez króla Władysława Jagiełłę. To bardzo ważne miejsce.
- Snieżana Jest piękna.
- Filip Te malowidła to freski ze scenami biblijnymi. Oglądamy Chrystusa, anioły, kolumny i witraże.
- Snieżana Jest naprawdę niesamowita, piękna.

Dialogue 11

- Iwona Today we have another destination. Here it is.
- Filip This is the Holy Trinity Chapel. The chapel from 14th century with the beautiful paintings funded by king Ladislaus Jagiello. It is a very important place.
- Snieżana It is beautiful.
- Filip These paintings are the frescos of the Biblical scenes. We can see Christ, the angels, the columns and the stained-glass windows.
- Snieżana It is really amazing and beautiful.

The repetition of the stopped film images shown in close-up frames with the subtitles gave the opportunity to admire the precious objects of the Polish culture. In spite of the fact that in Brazil Catholics constitute over 60% of the population, the image of a chapel decorated with the Byzantine paintings is undoubtedly the opportunity to experience a different, and in a sense multicultural temple¹³ (MULTICULTURALISM). Again the film message was correlated with the exercises, which apart from the aforementioned ones

¹³ The Chapel was erected by Casimirus the Great as a *capella regia* in 1418 roku its interiors were decorated with the Byzantine-Russian frescos funded by the grand duke of Lithuania and the Polish king Ladislaus Jagiello in one person (Frejlich 2021: 7–8).

(tasks A and C) were supplemented with the tasks combining communicative competences with the historic and factual knowledge. Analogously to task C, task H in the spiral dimension developed the recipients' cultural competences – on the basis of acquired information and thanks to listening to no 3 narrator's the utterance. Additionally, the opportunity of the independent experiencing traditional culture was created by watching the film (together with its description), which featured the legend about the devil's handprint, detailed in the last dialogue and a paused frame from the museum.

Zadanie H

Uzupełnij dialog wyrazami z ramki.

	pięknymi malowidłami	niesamowita	piękna
Robert	To jest Kaplica Trójcy Świętej. Kaplica z XIII wieku z, ufundowana przez króla Władysława Jagiełłę. To bardzo ważne miejsce.		
Anna	Jest		
Robert	Te malowidła to freski ze scenami biblijnymi. Oglądamy Chrystusa, anioły, kolumny, witraże.		
Anna	Wszyscy zachwycają się kaplicą.		
XXX	Bo jest naprawdę, piękna...		

Task H

Complete the dialogue with the words from the table.

	beautiful paintings	amazing	beautiful
Robert	This is the Holy Trinity Chapel. The Chapel dates back to the 13th century with, funded by King Ladislaus Jagiello. It is a very important place.		
Anna	It is		
Robert	These paintings are the frescos with the Biblical scenes. We can see Christ, the angels, the columns and the stained-glass windows.		
Anna	Everyone admires the chapel.		
XXX	Because it is really, beautiful...		

Task I assumed the self-study and expanding of own interests in Polish culture. In terms of the language it exceeded A1–A2 levels. All doubts (both linguistic and cultural ones) could be discussed with the authors during the online classes. The legend addressing the Polish realities prompted to ask questions and initiate the conversations about the changing culture. Within the confines of the fourth strategy (MULTICULTURALISM) the authors

tried to introduce the high culture information in a well-balanced way¹⁴, at the same time exposing and making aware of the distinctiveness at the level of everyday culture in the context relevant for communication context.

Zadanie I

Warto posłuchać: <https://fb.watch/3UnpnHC2hX/>

LEGENDA O CZARCIEJ ŁAPIE

Opowiem wam dziś coś niezwykłego. Historia ma związek z budynkiem, który do dzisiaj znajduje się w samym sercu Rynku staromiejskiego w Lublinie – z Trybunałem Koronnym. W dawnych czasach był to najważniejszy sąd w całym kraju, ustanowiony przez króla Stefana Batorego w 1578 roku¹⁵.

Task I

Worth to listen on: <https://fb.watch/3UnpnHC2hX/>

THE LEGEND OF THE DEVIL'S HANDPRINT

Today I will tell you something incredible. The story is related to the building now located in the very heart of the Old Town Square in Lublin – the Crown Tribunal. In the old times, it was the most important judicial body nationwide, established by King Stephan Bathory in 1578.

Both the films and the complimentary educational packages were to encourage the project participants to undertake the self-study tasks. The integrated didactic narrative strategies such as: SATISFACTION, DIALOGUE, CHALLENGE and MULTICULTURALISM have allowed to „independent negotiation of meanings, understanding of unknown phenomena and defining of oneself in relations to others” (Czerkies 2012: 129). They also stimulated creative productions and taught the importance of context inclusion. The educational task realized by the authors who accurately designed tasks and exercises was to develop the auditory and visual perception combined with the development of oral utterances production in the situations close to the reality, which practically meant shaping both receptive and productive abilities such as listening, speaking and reading. The aim was to show the communicative interactions in the formal and informal ways with possibly most intense exposure to everyday popular and high culture. The combination of the moving-image material with the

¹⁴ In the case of the visit at The National Museum in Lublin, we have deliberately resigned from the presentation of the first part of the film from the presentation of the Polish painting, memorabilia, archaeological and ethnographic monuments and numismatics. In the last part of the series, the characters returned to The National Museum and the Polish painting of the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century was shown.

¹⁵ In the article we submit a short fragment of the legend.

online education and the educational packages led to an interesting way of presenting the linguistic and cultural knowledge, motivating recipients as well as enhancing of the linguistic and communicative creativity and orientating towards getting to know with the cultural background.

The implementation of the four didactic narrative strategies applied thus allowed to optimise learners' activities „as caring for the prestige of the Polish language and culture worldwide in the period of political and economic integration of the Old Continent meaning the search for various forms of the national expression aimed at the activities appropriately shaping the image of the Republic of Poland worldwide” (Rzeszutko-Iwan 2014: 153), which corresponds with a concern for a SATISFACTORY DIALOGUE in the context of CHALLENGES posed by MULTICULTURALISM.

Literature

- Carr D. (2003): *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*. London.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Czerkies T. (2012): *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków.
- Frejlich A. (2021): *Królewska kaplica Trójcy Świętej*. [W:] *Muzeum Narodowe w Lublinie Przewodnik. Kaplica Trójcy Świętej, galerie, donżon*. Lublin, pp. 6–14.
- Garncarek P. (2006): *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa.
- Gębał P., Miodunka W. (2020): *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa.
- Handzel A. (2014): *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, pp. 145–153.
- Humboldt W. (2001): *Różnorodność języków a rozwój umysłowy ludzkości*. Przekład E.M. Kowalska. Lublin.
- Janowska I. (2011): *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków.
- Janowska I. (2019): *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Janus-Sitarz A. (2013): *Polskie i europejskie doświadczenie pedagogiki CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. [W:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*. J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (eds). Vol. 1. Lublin, pp. 231–241.
- Komorowska H. (2003): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kotorova E. (2021): *Methodology of Cross-Cultural Description of Speech Behaviour: A Case Study of INVITATION in German and Russian Discourse*. „GEMA Online®Journal of Language Studies”. Vol. 21(1).
- Lipińska E. (2006): *Nauczanie „zintegrowane” – autorski program tematyczny*. [W:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. E. Lipińska, A. Seretny (eds). Kraków, pp. 177–187.
- Makarewicz R. (2016): *CLIL w nauczaniu języka ojczystego jako drugiego. Podstawy teoretyczne i rozwiązania dydaktyczne*. [W:] *Z problematyki kształcenia językowego*. E. Awramiuk, M. Karolczuk (eds). Białystok, pp. 55–68.

- Muszyńska B., Papaja K. (2019): *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and language integrated learning (CLIL). Wprowadzenie*. Warszawa.
- Nunan D. (1999): *Second Language Teaching & Learning*. Boston.
- Papaja K. (2024): *A Reflective CLIL Teacher: A Way to Enrich the CLIL Teaching Professional Practice in the Polish Context*. Leiden.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2* (2011). I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (eds). Kraków.
- Rzeszutko-Iwan M. (2014): *Język polski czy polskawy? – kształcenie językowe w dobie zmian językowo-kulturowych*. [W:] *Z problematyki kształcenia językowego*. Vol. V. E. Awramiuk (ed.). Białystok, pp. 135–159.
- Rzeszutko-Iwan M. (2016a): *Pedagogika CLIL, czyli o nauczaniu językowo-przedmiotowym na lektoracie języka polskiego jako obcego*. [W:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*. Vol. 1. W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (eds). Lublin, pp. 331–347.
- Rzeszutko-Iwan M. (2016b): *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL*. “Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Vol. 23, pp. 97–115.
- Rzeszutko M. *Edukacyjne strategie narracyjne (zarys problematyki)* (in print).
- Sapir E. (1978): *Kultura, język, osobowość*. Przekład B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa.
- Tokarski R. (2014): *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin.
- Whorf B.L. (1982): *Język, myślenie, rzeczywistość*. Przekład T. Hołówka. Warszawa.
- Zarzycka G. (2019): *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*. “Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Vol. 26, pp. 425–442.
- Zienkiewicz A. (2007): *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*. Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015): *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice.

The Internet sources

- <<https://www.onestopenglish.com/searchresults?qkeyword=clil¶metrics=>>, access: 17.07.2025.
- <<https://www.teacheracademy.eu/blog/clil/>>, access: 17.07.2025.

Agata Wolanin

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-2154>

e-mail: agata.wolanin@uken.krakow.pl

A new generation of proficient EFL users and the impact of their engagement with extramural English on their receptive vocabulary

**Nowe pokolenie biegłych użytkowników języka angielskiego
jako obcego oraz wpływ nieformalnej ekspozycji na język angielski
na zasób słownictwa receptywnego**

Abstract

The new generation of language users engage in a variety of different types of extramural activities outside the formal education context. The study involved 120 young adults (aged 20–26) who agreed to fill in a questionnaire and complete a vocabulary size test. The questionnaire inquired about the participants' engagement in different types of extramural English activities. Moreover, ten participants volunteered to take part in the qualitative stage of data collection, by completing a language diary and participating in an interview. The collected data allowed to get a closer look at the unique linguistic landscape of the new generation of EFL users in the Polish context. The participants engage with a wide variety of extramural activities, predominantly with the use of new media, such as YouTube, streaming platforms and social media. Statistical analysis of the collected data revealed that it is not the time spent on a given activity, but rather the type of its modality that most often correlates with vocabulary size. It was observed that the participants' exposure to YouTube, gaming and their habits of reading online have an effect on the size of their receptive vocabulary.

Keywords: informal exposure to language, extramural English, receptive vocabulary, new media

Abstrakt

Nowe pokolenie użytkowników języka angielskiego ma kontakt z językiem obcym również poza formalnym kontekstem szkolnym. Celem badania było określenie typu nieformalnej ekspozycji na język angielski, jak również jej wpływu na kompetencję językową grupy badanych. Badanie objęło 120 młodych dorosłych (w wieku 20–26 lat), którzy zgodzili się wypełnić kwestionariusz oraz przystąpić do testu na zasób słownictwa.

Kwestionariusz dotyczył zaangażowania uczestników w typy nieformalnych aktywności w języku angielskim w ich czasie wolnym. Ponadto dziesięciu uczestników zgłosiło się do udziału w jakościowej części badania, polegającej na prowadzeniu dziennika językowego oraz udzieleniu krótkiego wywiadu. Zebrane dane pozwoliły na bliższe przyjrzenie się krajobrazowi językowemu nowego pokolenia użytkowników języka angielskiego jako obcego w polskim kontekście. Analiza statystyczna zebranych danych wykazała, iż to nie czas spędzony na danej aktywności, ale typ jej modalności najczęściej koreluje z poziomem zasobu słownictwa. Badanie wykazało znaczącą zależność między korzystaniem z platformy YouTube, graniem w gry komputerowe oraz czytaniem tekstów w trybie online a zasobem słownictwa badanych użytkowników języka angielskiego.

Słowa kluczowe: nieformalna ekspozycja na język, pozaszkolny język angielski, zasób słownictwa, nowe media

1. Introduction

In the digital age, with English as the *lingua franca* of the Internet, the informal exposure to English and its impact on language development of its users has gained in significance. People consume content in their L2 in an authentic, meaning-focused and contextualized way. The range of different types of extramural activities and the fact that one can choose the content they engage in to their own liking contribute to the students' increased motivation, engagement and agency. Yet, it seems that the reality of formal education is far from the multimodal and multilingual digital reality, and the linguistic potential of the informal exposition to language is not fully capitalized on in a language classroom (Sundqvist and Olin-Scheller 2013).

Although the impact of the informal exposure to English on the EFL learners' language development has been widely researched in recent years (see, e.g., De Wilde et al. 2020; Hannibal Jensen 2017; Kuppens 2010; Muñoz and Cadierno 2021; Sundqvist 2009; Sylven and Sundqvist 2012), the research into extramural English exposure in the Polish context is scarce. Poland, still in transition towards a more multilingual society (Rokita-Jaśkow et al. 2023), with high language distance from English, offers an interesting ground for research into informal exposure to English. The aim of the paper is, therefore, twofold: first, to bridge the research gap and map the extramural English habits of young adults in Poland; and second, to examine the impact of the informal exposure to English on the EFL students' receptive vocabulary.

2. Literature Review

2.1. Informal exposure to language – key terms

The literature on the informal exposure to language and its impact on language competence is abundant in terms conceptualizing the informal setting of language learning (for an overview of key terms see Muñoz and Cadierno 2021). The *informal* exposure to language means that it takes place outside the walls of a classroom, it is unstructured, there is no instruction from the teacher, and it is self-regulated by the learner (Benson 2011). Similarly, Sundqvist (2009) introduced *Extramural English* (EE) as an umbrella term for all activities that EFL learners engage in through the out-of-school exposure to English. Sundqvist (2024) observes that most of the media consumption nowadays is dependent on English, which is why the term is confined to English exposure. Since the study presented in this paper involved a group of young adult learners of English and their informal language exposure, Sundqvist's term will be used henceforth to refer to the type of exposure and activities that the participants engaged with in their informal setting.

Owing to its immersive and authentic quality, the informal exposure to language in an out-of-classroom setting is conducive to *implicit* learning (Laufer and Hulstijn 2001), also referred to as *incidental* learning, which occurs “when learners’ attention is focused not on language learning, but on understanding the material they engage with” (Arndt and Woore 2018: 125). What contributes to the potential language development, as a result of such an exposure, is the increased level of learner engagement and motivation that sustain and enhance incidental learning in general, and vocabulary gains in particular.

Nowadays, the informal exposure to English involves engaging in extramural activities with the use of new media. This means that their exposure to language is more frequent and extensive, operating in the “input-rich environment” (Muñoz and Cadierno 2021: 186). Yet more importantly, thanks to the accessible technology that L2 users, especially digital natives, engage in on a regular basis, the L2 input is authentic, multimodal, contextualized and individualized (Arndt and Woore 2018; DeWilde et al. 2020), which allows for deep processing to occur (see Craik and Lockhart 1972) – a crucial process in the input-intake transformation.

2.2. The impact of EE exposure on EFL learners' receptive vocabulary – previous research

From a wide variety of EE activities that the EFL users are exposed to in the informal setting, listening to music is considered to be the most popular activity (see, De Wilde and Eyckmans 2017; Kuppens 2010; Schwartz 2020; Sundqvist 2009), though its impact on language development seems to be weak. The activities that prove to have an impact on the users' L2 competence are predominantly: watching TV (d'Ydewalle and Van de Poel 1999; Kuppens 2010; Lindgren and Muñoz 2013; Sockett and Toffoli 2012; Unsworth et al. 2014) and playing video games (Kuure 2011; Reinders and Wattana 2012; Sundqvist and Sylven 2012; Sundqvist and Wikström 2015; Thorne 2008). In fact, according to De Wilde and Eyckmans (2017), gaming, i.e. engaging in all types and modes of computer video games, and computer use in general are claimed to be the most significant predictors of higher L2 proficiency. In recent years the studies investigating the impact of the EE exposure on L2 competence have also included EE activities that involve new media, such as watching YouTube (Arndt and Woore 2018). Considering the beneficial impact on the language proficiency, a substantial body of research in Extramural English revolves around the influence of informal exposure on the L2 users' vocabulary size (see, e.g., Arndt and Woore 2018; Elgort and Warren 2014; Hannibal Jensen 2017; Niitemaa 2020; Sylven and Sundqvist 2012).

There are numerous research studies investigating the impact of EE gaming on the player's language proficiency, more specifically receptive vocabulary gains. Most notably, Sylven and Sundqvist (2012) explored the correlation between gaming and vocabulary size with 86 children from Sweden, incorporating three research tools: a questionnaire, a language diary, and proficiency tests. It was concluded that gaming is positively correlated with the participants' L2 proficiency. Moreover, boys outperformed girls in this study; however, the authors do not attribute this finding to gender *per se* but rather to the types of games played by these two groups of gamers. In a similar vein, Hannibal Jensen (2017) also investigated the positive influence of gaming on the EFL learners' receptive vocabulary. By analyzing language diaries from 107 Danish primary school children and correlating gaming habits with receptive vocabulary scores from the Peabody Picture Vocabulary Test, Hannibal Jensen (2017) found a significant positive relationship between gaming and vocabulary gains. The study highlighted the motivational and immersive aspects of gaming as key contributors to this development.

Another study was designed to measure the possible influence of various EE activities on EFL learners' receptive vocabulary. Niitemaa (2020) conducted a study with 46 teenagers from Finland, by administering questionnaires and a vocabulary size test (Vocabulary Levels Test). The research findings confirmed that there is indeed positive correlation between watching films, reading online and gaming. In contrast, there was no significant correlation between listening to music and engaging in social media networks.

Much of the research studies investigating the impact of EE exposure on EFL learners' language development involved participants from primary and secondary schools. The present study aimed at bridging this gap and exploring the possible impact of EE exposure on young adult EFL learners from a more linguistically distant context.

3. Method

3.1. Aims and research questions

The new generation of young adult L2 users, born in the 21st century, spend a great amount of their free time in engaging with online activities and new media. It would be valuable to examine to what extent these activities impact their proficiency in English, being the *lingua franca* of the Internet. As compared to the previous generations of EFL users, who were exposed to English with the use of traditional media, the new generation of digital natives are exposed to different types of content, both offline and online. Additionally, much research has been conducted in the context of the Western-European countries, such as Denmark (Hannibal Jensen 2017), France (Sokkett and Toffoli 2012), Flanders, Belgium (De Wilde et al. 2020; Kuppens 2010), Sweden (Sylvén and Sundqvist 2012) and Finland (Niitemaa 2020). The Eastern European context has not been extensively researched with respect to Extramural English and the informal exposure to language. It would be, thus, interesting to explore the context of countries linguistically further from English, such as Poland (see Azzolini et al. 2022: 162).

The aim of the paper is, therefore, twofold: first, to map the informal exposure to English among the new generation of Polish proficient users of English, and second, to investigate the impact of the participants' informal exposure to English on their receptive vocabulary. A study was designed to answer the following research questions:

RQ1: What is the new generation of proficient L2 users' engagement with extramural English activities with the use of old and new media?

RQ2: Which types of extramural activities have the biggest impact on the young adults' receptive vocabulary?

3.2. Participants

Since the study was designed in order to pilot the tools used in the project, the participants were selected through a convenience sample method. The sample comprised 120 Polish young adults within the age range between 20 and 26 years old, with the average age equalling 22. The vast majority of the participants (93%, N=111) were born in the 21st century, between the years 2000 and 2004, representing Generation Z, which is typically described as digital natives. They are referred to in this paper as the new generation of proficient EFL young adult learners. As regards their access to the Internet, 96% of the respondents declared to have either very good (N=95) or good (N=17) access to the Internet at home. Out of the 120 respondents, 76% identified themselves as female, 19% as male and 5% as other. All of the participants were proficient EFL learners, who attended a language course at the C1/C1+ level. For 58% of the respondents English was their only foreign language, 36% declared speaking two foreign languages and 6% declared a proficiency in three foreign languages. All of the respondents were university students studying in a large city in Poland, with a population more than 500,000 inhabitants.

3.3. Instruments and procedure

The participants' receptive vocabulary range was measured by means of the Vocabulary Size Test 20,000 version A (Nation 2012). The test is considered to be a valid, reliable and practical instrument. I opted for using the test with 20K vocabulary size, and not 14K, as the participants were proficient users of English and this version of the tool allows for testing vocabulary widely. The test was downloaded from the free resources at Victoria University of Wellington website. The test comprises 100 multiple choice questions with one correct answer. The test-takers get one point for each correct answer. The final score is later multiplied by 200. Finally, the score is rounded and used on a scale from 1K (1,000) to 20K (20,000) vocabulary size.

In an effort to gather data on the participants' engagement in Extramural English a questionnaire was designed with twelve questions. The respondents were asked about the hours spent on a given activity on average per week with a set of follow-up questions inquiring about the language use in free-time activities. There were also some additional questions regarding their literacy, language contact and early language start. The tool was designed

based on the literature review and on other tools used so far in the research on Extramural English (Sundqvist 2009; De Wilde and Eyckmans 2017). The number of free-time activities was expanded by including new media, such as TikTok in the social media platforms category, and separating YouTube from streaming platforms, used for watching films and other audio-visual content, and the traditional TV. The questionnaire allowed to collect self-reported declarations from the participants.

The questionnaire data was complemented by qualitative data obtained through language diary entries and interviews. The language diary aimed at collecting more detailed information on the informal exposure to English, in particular: the type of EE activities, the context in which these activities occurred, the type of content, the type of medium through which the participants were exposed to and an approximate time spent on the activity. The diary was also designed in a way to collect the students' free observations, in a dedicated space in each diary entry.

The process of data collection took five months between May and September, 2024. The questionnaire and the Vocabulary Size Test (VST) were administered online. The researcher met with groups of potential respondents online to explain the key aims of the tools and to give specific instructions on how to complete them. The participation in the study was voluntary. The participants were given ca. 40 minutes to complete both the test and the questionnaire. The process of completing the questionnaire and the test was anonymous, unless a participant decided to take part in further stages of the study and left their e-mail address in the dedicated space in the questionnaire. In the end, 10 participants volunteered for keeping a diary entry. First, the written consent was obtained. Next, each participant received a file with the language diary, including detailed instructions. The participants were asked to keep the diary and note down their self-observations for 14 consecutive days. As soon as they finished, they were asked to send back the completed entries and meet for a short interview. A total of 140 diary entries were obtained and later coded.¹

All statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics 29 software. The analyses included basic descriptive statistics, Spearman's *rho* correlation analysis and one-way ANOVA. A significance level of $\alpha = .05$ was adopted to assess statistical significance.

¹ In this paper emphasis is placed on the quantitative data results; for qualitative data results see Wolanin (2025).

4. Results

4.1. The participants' engagement with Extramural English free-time activities using old and new media

First, basic descriptive statistics of variables indicating various online activities, VST results and vocabulary size were calculated (Table 1). All variables describing time spent on online activities included only observations indicating more than 0 hours. In addition, the table includes

Table 1. Hours spent on extramural activities in a week

Variable		n	Mean	Median	Standard deviation	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Social media use	TikTok ^a	81	10.44	7.00	8.46	1.36	2.44	.50	45.00
	Instagram ^a	103	6.26	4.50	5.82	1.61	2.61	.50	28.00
	Facebook ^a	89	3.29	2.00	3.78	3.00	10.56	.50	21.00
	X ^a	57	6.96	4.00	10.40	3.81	16.27	.50	60.00
	Social media use total	120	18.16	14.50	15.81	2.43	9.51	.00	110.00
Audio-visual content	YouTube ^a	109	8.71	6.00	10.07	3.39	17.42	.25	75.00
	Movies & TV series ^a	106	8.93	5.00	14.64	7.12	62.09	1.00	140.00
	TV ^a	18	2.44	2.00	1.65	1.47	2.13	1.00	7.00
	Audiovisual content total	120	16.17	12.50	18.32	4.81	30.01	.00	150.00
	Music ^a	116	19.90	10.00	22.93	2.28	6.16	.33	130.00
Reading	Books ^a	101	6.00	5.00	6.03	2.63	10.06	1.00	40.00
	News, articles online ^a	73	1.94	1.00	1.70	1.84	2.73	.50	7.00
	Information searching ^a	117	4.94	3.00	5.52	2.50	6.71	.20	30.00
	Reading total	120	11.04	9.00	8.64	1.44	2.23	1.00	44.00
Gaming	Single-player games ^a	54	6.96	5.00	5.96	1.16	.73	.50	25.00
	Multi-player games ^a	43	10.64	7.00	10.22	1.86	4.45	.50	50.00
	Gaming total ^a	65	12.82	8.00	12.42	1.54	2.48	1.00	60.00
	Activities total	120	82.62	66.25	55.10	2.27	10.11	14.50	416.50
	VST result	120	56.83	56.00	13.45	-.09	.26	10.00	91.00
	Vocabulary size [in thousands]	120	10.96	11.00	2.71	-.01	.13	2.00	18.00

^a Observations indicating 0 hours were excluded from this zero-inflated variable.

indicators of total time spent on: social media (TikTok, Instagram, Facebook and X), consuming audiovisual content (YouTube, movies & TV series and traditional TV), reading (books, news, articles and information searching), as well as total gaming time.

Most of the variables indicating various online activities were characterized by highly skewed distributions, which indicated a need to use non-parametric tests. Vocabulary size was, however, characterized by low skewness and kurtosis, which indicated that this dependent variable could be examined with standard parametric tests.

Searching for information (n=117) and listening to music (n=116) were the two most popular extramural activities in terms of the number of participants. Listening to music was also the activity that the participants spent the most time engaging in during the week, with more than 19 hours in a week. The respondents also spent a lot of time on various social media platforms, with a mean score of the total social media use amounting to more than 18 hours in a week. In this category, Instagram was the most popular platform (n=103), yet in terms of the hours spent on social media, using TikTok appeared to be the most time-consuming activity, with more than 10 hours in a week. The respondents also often engaged in watching YouTube (n=109) and using streaming platforms for watching movies and TV series (n=106). On average, they spent more than 8 hours on each type of activity in a week. Out of the 120 participants, 54% (n=65) declared playing computer games in their free time. Although single-player computer games were more popular (n=54), the respondents reported that they spent more time playing multiplayer games, with more than 10 hours in a week, which is, on average, 3 hours more than on single-player games.

The data obtained through the language diary confirmed that the most popular and time-consuming activities are those represented in the questionnaire, although in a slightly different order (see Table 2 below), with watching films and TV series on streaming platforms as the most popular and most time-consuming activity. However, the diary data allowed also to observe more niche activities that the participants were engaged in during the period of self-observation, and these were: playing online games on their mobile devices (n=3), listening to podcasts (n=3), doing workouts with an English trainer online (n=3), taking online courses (n=2), doing online research (n=2), learning an additional language in English (n=2), listening to audiobooks (n=1), watching traditional TV (n=1), playing board games (n=1), watching sports (n=1), and singing (n=1).

Table 2. The most popular EE activities (diary data)

EE activity	n	Time spent ^a
Watching films & TV series (streaming platforms)	9	4.7h/week
Listening to music	5	4.6h/week
Communicating with people	8	4.44h/week
Scrolling social media	8	3.75h/week
Playing computer games	3	3.5h/week
Reading a book	8	3.31h/week
Watching YouTube	9	2h/week
Reading online	7	1.43h/week

^a The time spent on a given activity was calculated by taking the mean score of the total time spent by those who engaged in the activity.

Based on the questionnaire and diary data it could be summarized that the participants' EE exposure is extensive and varied, involving a range of activities across both old and new media.

4.2. The young adults' engagement with extramural English free-time activities and its impact on their receptive vocabulary

Next, the correlation between engagement in extramural activities and vocabulary size was examined. Spearman's rank correlation was used to assess the relationship between the time spent on each online activity and vocabulary size. The results of the analysis can be found in Table 3 below.

The analysis revealed several statistically significant results. Vocabulary size was significantly and positively correlated with engagement in YouTube ($\rho = .33, p < .001$) and the size of this relationship was medium, suggesting that higher YouTube activity is associated with a larger vocabulary. Similarly, engagement in information searching ($\rho = .18, p < .05$) was positively, but weakly associated with vocabulary size. Although there was no significant correlation between the time spent on reading books, there was a weak positive correlation between total reading time ($\rho = .19, p < .05$) and vocabulary, which included online reading habits. However, information searching might be mostly responsible for this effect. Times spent on both single-player ($\rho = .29, p < .05$), and multi-player games ($\rho = .37, p < .05$), as well as total gaming time ($\rho = .31, p < .05$) showed significant positive correlations with vocabulary size. The effect size was weak for single-player games and moderate for multi-player games. Overall, the total engagement

Table 3. Spearman's rank correlation coefficients for engagement in online activities and vocabulary size

Engagement in extramural activities	Vocabulary size
TikTok	.11
Instagram	.00
Facebook	-.03
X	-.04
YouTube	.33^{***}
Movies & TV series	-.01
TV	.31
Music	.08
Books	.15
News, articles	.10
Information searching	.18[*]
Single-player games	.29[*]
Multi-player games	.37[*]
Social media use total	-.09
Audiovisual content total	.18
Reading total	.19[*]
Gaming total	.31[*]
Activities total	.20[*]

*** – $p < .001$; * – $p < .05$

in EE activities ($\rho = 0.20$, $p < .05$) demonstrated a positive correlation with vocabulary size, indicating that increased overall engagement in online activities is associated with a larger vocabulary.

4.3. Language preference in the young adults' informal exposure to language

The follow-up questions in the questionnaire inquired about the participants' language preference in engaging with different types of extramural activities. As regards the respondents' language preference in using social media, the vast majority of the participants declared that they engage with the English content more than the Polish content when using social media, playing computer games and watching YouTube.

When asked about their language preference in watching movies and TV series on streaming platforms, the majority of the respondents chose English

subtitles (71.7%). The remaining participants chose Polish subtitles (12.5%) or reported watching them without subtitles (11.7%). Only one person selected watching movies and TV series with a Polish voiceover (see Table 4 below).

Table 4. Language preference in using streaming platforms

<i>When I watch a film/a TV series in English on a streaming platform I usually watch it:</i>		
	n=120	%
without subtitles	18	11.7%
with English subtitles	86	71.7%
with Polish subtitles	15	12.5%
with a Polish voiceover	1	0.8%

The next step of the analysis examined whether the participants who watched English-language films with English subtitles, with Polish subtitles and without subtitles differed in their vocabulary size. One subject who watched movies with a Polish voiceover was excluded from the analysis. One-way ANOVA for independent samples was used to compare the groups, and the results are shown in Table 5 below.

Table 5. Differences in vocabulary size between participants who watch movies with and without subtitles

Dependent variable	Group	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
Vocabulary size	English subtitles	86	11.07	2.65	4.84	2; 116	.010	.08
	Polish subtitles	15	9.20	2.11				
	no subtitles	18	12.00	2.91				

Note: *n* – number of observations; *M* – mean; *SD* – standard deviation; *F* – test statistic; *df* – degrees of freedom; *p* – significance; η^2 – effect size

The test result was statistically significant, indicating that the groups differed in their vocabulary levels. The strength of this effect was moderate. Post-hoc pairwise comparisons with Bonferroni test showed that the group watching movies with Polish subtitles was statistically lower in their vocabulary size than the group watching movies with English subtitles ($p = .037$) and the group watching movies without subtitles ($p = .009$). Participants who declared watching movies with original English audio and those watching movies with both English audio and subtitles, did not differ in their vocabulary size.

The participants were also asked about their habit of following the lyrics to English songs. The participants declared following the lyrics more or less often. There were no statistically significant results between the frequency of following the lyrics of a song and the respondents' vocabulary size test ($\rho = .04$, $p < .05$).

The respondents reported on a number of books they read in total in the previous 12 months and the number of books they read in English during that period. Their reading habits were analysed for possible correlation with their vocabulary size test results (see Table 6 below). The analysis showed that there was a statistically significant, positive correlation between the number of books read in English and vocabulary size. The effect size suggests that both variables were moderately associated.

Table 6. Spearman's rank correlation coefficients for the number of books read and vocabulary size

Number of books read	Vocabulary size
Total books read	.09*
English books read	.30***

*** $-p < .001$; * $-p < .05$

The statistical analysis allowed for an insight into Polish young adults' extramural habits and the impact on their vocabulary size.

5. Discussion

Addressing the first research question, the participants reported spending a considerable amount of their free time on engaging with a wide range of EE activities, being exposed to authentic, individualized and multimodal input. The most popular EE activity was listening to music, which seems to be in line with other studies (De Wilde and Eyckmans 2017; Kuppens 2010; Schwartz 2020; Sundqvist 2009), alongside watching films and TV series, using social media, and reading online (see Niitemaa 2020). The language diary data allowed for a more nuanced insight into their EE habits and revealed a wide array of EE activities. The participants engage with different types of modalities, on a variety of topics that they consider relevant and interesting. Polish young adults seem to immerse themselves in the English content online – their language preference during free-time activities is dominated by English.

What can also be observed is the marginalization of traditional media – the participants spend a considerable amount of time on activities involving new media. To illustrate, watching traditional TV is no longer a popular activity, which has been replaced by watching YouTube or using streaming platforms. This finding is important to address as the substantial body of research investigated the impact of subtitled traditional TV on incidental vocabulary learning (e.g., d'Ydewalle and Van de Poel 1999; Lindgren and Muñoz 2013; Kuppens 2010), yet the question remains whether these findings are applicable in the context of the audiovisual input transmitted through new media. The findings confirm that there is indeed a positive correlation between the time spent on YouTube and the participants' vocabulary size. This might be explained by the fact that the content the YouTube users are exposed to is more individualized and multimodal – the YouTube users consume the content by watching/listening to the videos, as well as reading and writing comments, thus interacting with the community of viewers. It also contributes to the users' increased motivation and engagement (Arndt and Woore 2018).

As regards the impact of the EE activities on the participants' receptive vocabulary size, a positive correlation can be found in a number of EE habits. Those participants who engaged more in EE activities that involve audiovisual L2 input, including watching YouTube or films and TV shows on streaming platforms, had significantly higher scores in the vocabulary size test. It was confirmed that watching movies and TV series with English subtitles impacts their vocabulary size more than watching content with Polish subtitles, which corroborates findings from other studies that also investigated the audiovisual authentic language input (d'Ydewalle and Van de Poel 1999; Kuppens 2010; Lindgren and Muñoz 2013; Sockett and Toffoli 2012; Unsworth et al. 2014). The findings also support the widespread claim that gaming positively correlates with the vocabulary size (see also, e.g., De Wilde and Eyckmans 2017; Niitemaa 2020; Sundqvist and Sylven 2012; Sundqvist and Wikström 2015; Thorne 2008). Although only 54% of the participants reported on their time spent on gaming, there was a strong correlation between the time spent in both single- and multiplayer modes and their vocabulary size. The participants' reading habits were also investigated. The findings showed that even though time spent on reading books is not correlated with the L2 user's vocabulary size, the number of books read in English is, which might be connected with the participants' general L2 proficiency – proficient L2 users would read more books in English, being exposed to more L2 input than those less proficient students. Many of the respondents also reported spending much time on reading content online,

which was also positively correlated with receptive vocabulary size (also observed by Niitemaa, 2020). When it comes to the participants' engagement in social media consumption, although they admitted spending much time on various social media platforms, there was no correlation between their time spent there and their vocabulary size, a result that corroborates Niitemaa's study (2020). This might be best explained by the depth of processing theory – since the mere scrolling on social media requires shallow processing, despite the extensive exposure to L2 input, not much of new vocabulary is retained (Craik and Lockhart 1972).

6. Concluding remarks

Despite the linguistic distance from English, the results indicate that there are similar tendencies and patterns between Poland and countries linguistically closer to English. Owing to the common and affordable access to the Internet, the new generation of proficient learners of English in Poland seem to be exposed to English on a regular basis and to a great extent. In fact, this engagement with extramural activities and the informal exposure to English affects the learners' receptive vocabulary size, particularly those activities involving multimodal input, such as gaming, or watching YouTube. Indeed, it is the type of input, rather than frequency of exposure, that has an impact on language development.

The present study is, however, not without its limitations. Similarly to a vast array of previous studies, it investigated only one aspect of linguistic competence, i.e. receptive vocabulary. It would be necessary to explore other areas of language development, including metalinguistic knowledge, the use of idiomatic language, knowledge transfer or pragmatics of language use. More importantly, the study does not account for the digital transformation prompted by the COVID-19 pandemic and the shift to remote education, which may have significantly influenced Generation Z's patterns of informal language exposure. It would be, thus, valuable to investigate the potential effects of the pandemic and emergency distance education on the participants' media consumption and informal language exposure.

Notwithstanding, there are several teaching implications that could be drawn from the study's findings. First and foremost, there is a need for language educators to capitalize on the students' informal exposure to English also in their formal education setting. This could be done by allowing them to bring their informal experience to a language classroom, in form of homework assignments or project work. Secondly, it is important

to raise the learners' meta-linguistic awareness and sensitivity to language in an effort to maximise the learning potential of their informal exposure and monitor their language development more effectively. Finally, since the learners' contact with languages in the online reality is in fact a translingual practice, it seems vital to promote the translingual approach to L2 education in teaching programmes, especially in countries that are in transition towards increasingly multilingual, such as Poland.

Literature

- Arndt H.L., Woore R. (2018): *Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts*. "Language Learning & Technology" 22(1), pp. 124–142.
- Azzolini D., Campregheer S., Madia J.E. (2022): *Formal instruction vs informal exposure. What matters more for teenagers' acquisition of English as a second language?* "Research Papers in Education" 37(2), pp. 153–181.
- Benson P. (2011): *Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field*. [In:] *Beyond the language classroom*. P. Benson, H. Reinders (eds). Basingstoke, pp. 7–16.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S. (1972): *Levels of processing: A framework for memory research*. "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 11, pp. 671–684.
- De Wilde V., Brysbaert M., Eyckmans J. (2020): *Learning English through out-of-school exposure: How do word-related variables and proficiency influence receptive vocabulary learning?* "Language Learning" 70(2), pp. 349–381.
- De Wilde V., Eyckmans J. (2017): *Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction*. "Studies in Second Language Learning and Teaching" 7(4), pp. 673–694.
- d'Ydewalle G., Van de Poel M. (1999): *Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs*. "Journal of Psycholinguistic Research" 28(3), pp. 227–244.
- Elgort I., Warren P. (2014): *L2 vocabulary learning from reading: explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables*. "Language Learning" 64(2), pp. 365–414.
- Hannibal Jensen S. (2017): *Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark*. "CALICO Journal" 34(1), pp. 1–19.
- Kuppens A.H. (2010): *Incidental foreign language acquisition from media exposure*. "Learning, Media and Technology" 35(1), pp. 65–85.
- Kuure L. (2011): *Places for learning: Technology-mediated language learning practices beyond the classroom*. [In:] *Beyond the language classroom*. P. Benson, H. Reinders (eds). Basingstoke, pp. 35–46.
- Laufer B., Hulstijn J. (2001): *Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement*. "Applied Linguistics" 22(1), pp. 1–26.
- Lindgren E., Muñoz C. (2013): *The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension*. "International Journal of Multilingualism" 10(1), pp. 105–129.
- Muñoz C., Cadierno T. (2021): *How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments*. "Studies in Second Language Learning and Teaching" 11(2), pp. 185–212.

- Nation P. (2012): *The Vocabulary Size Test*. Online: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-tests/the-vocabulary-size-test/Vocabulary-Size-Test-information-and-specifications.pdf>
- Niitemaa M.L. (2020): *Informal acquisition of L2 English vocabulary: Exploring the relationship between online out-of-school exposure and words at different frequency levels*. "Nordic Journal of Digital Literacy" 15(2), pp. 86–105.
- Reinders H., Wattana S. (2012): *Talk to me! Games and students' willingness to communicate*. [In:] *Digital games in language learning and teaching*. H. Reinders (ed.). Basingstoke, s. 156–188.
- Rokita-Jaśkow J., Wolanin A., Król-Gierat W., Nosidlak K. (2023): *Bridging the 'dual lives': school socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 26(4), pp. 395–410.
- Schwarz M. (2020): *Beyond the walls: A mixed methods study of teenagers' extramural English practices and their vocabulary knowledge*. University of Vienna.
- Sockett G., Toffoli D. (2012): *Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities*. "ReCALL" 24(2), pp. 138–151.
- Sundqvist P. (2009): *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. [Doctoral dissertation. Karlstad University].
- Sundqvist P. (2024): *Extramural English as an individual difference variable in L2 research: Methodology matters*. "Annual Review of Applied Linguistics", pp. 1–13.
- Sundqvist P., Olin-Scheller C. (2013): *Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation*. "Language and Linguistics Compass" 7(6), pp. 329–338.
- Sundqvist P., Sylven L. (2012): *World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary*. [In:] *Digital games in language learning and teaching*. H. Reinders (ed.). Springer, pp. 189–208.
- Sundqvist P., Wikström P. (2015): *Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes*. "System" 51, pp. 65–76.
- Sylvén L.K., Sundqvist P. (2012): *Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners*. "ReCALL" 24(3), pp. 302–321.
- Thorne S.L. (2008): *Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games*. [In:] *Mediating Discourse Online*. S. Magnan (ed.). Amsterdam, pp. 305–327.
- Unsworth S., Persson L., Prins T., de Bot K. (2014): *An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands*. "Applied Linguistics" 38(5), pp. 1–24.
- Wolanin A. (2025): *In the webs of the Internet: Generation Z and their informal exposure to English*. "Neofilolog" 64(2), pp. 325–345.

Rafał Młyński

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

e-mail: rafal.mlynski@uj.edu.pl

„Porozumienie terapeutyczne” między dwujęzycznym logopedą a dwujęzycznym dzieckiem. Interakcja w perspektywie analizy konwersacyjnej i tematycznej

“A therapy agreement” between a bilingual speech therapist and a bilingual child: their interaction in the perspective of conversation and thematic analysis

Abstrakt

Praca dotyczy zagadnienia, które w literaturze zagranicznej jest wiązane z pojęciem dyskursu klinicznego (ang. *clinical discourse*). W jego ramach bada się m.in. rozmowy logopedów z pacjentami/klientami, prowadzone głównie w trakcie postępowania terapeutycznego. Analizowane są dialogi określane mianem *small talk*. Poszukiwać w nich można językowych sposobów tworzenia się porozumienia terapeutycznego, czyli relacji między logopedą a pacjentem/klientem, opartej na zrozumieniu i zaufaniu. Zaprezentowane badanie również dotyczy tego zagadnienia, widzianego z perspektywy rozmów przed diagnozą logopedyczną i w jej trakcie. W badaniu wzięły udział bilingwalne osoby, tzn. polsko-amerykański logopeda oraz dzieci polonijne. Ich rozmowy przeanalizowano z użyciem analizy konwersacyjnej oraz tematycznej. Wykorzystanie tych metodologii pomogło wykazać mikrostrategie oraz tematy rozmów, które wystąpiły podczas dialogów logopedy z dziećmi. Omówiono również wpływ sytuacji dwujęzyczności na kontakt terapeutyczny i uczniów.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, logopedia, porozumienie terapeutyczne, analiza konwersacyjna, analiza tematyczna, dyskurs kliniczny

Abstract

In literature of the subject, the issue discussed in the article is associated with the concept of clinical discourse. The study examines, among other matters, conversations between speech therapists and their patients/clients conducted mainly during therapeutic procedures. The focus is on ‘small talk’ conversations. They include linguistic ways of creating a therapeutic bond, i.e. a relationship between the speech therapist and the patient/client based on understanding and trust. The presented study also addresses this

issue as seen from the perspective of conversations before and during speech therapy diagnosis. The study involved bilingual people, i.e. a Polish-American speech therapist and children from the Polish diaspora. Their conversations were scrutinised using conversation and thematic analysis. The use of these methodologies helped to demonstrate micro-strategies and conversation topics that occurred during the speech therapist's conversations with the children. The influence of bilingualism on the contact between them was also considered.

Keywords: bilingualism, speech-language therapy, therapeutic agreement, conversation analysis, thematic analysis, clinical discourse

1. Dyskurs kliniczny jako pole badawcze na styku lingwistyki i logopedii

Prace polskich językoznawców zawierają różne ujęcia definicyjne dyskursu. Według Stanisława Grabiasa jest to „ciąg zachowań mownych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias 1994: 231). Natomiast Janina Labocha zaproponowała, aby dyskurs usytuować między systemem językowym a jego realizacją w konkretnych aktach mowy. Postrzegany jest przez nią również jako norma i strategia zastosowana w procesie tworzenia tekstu, której podstawą są „wzorce społeczne i kulturowe, składające się na tę normę, a jej efektem tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych” (Labocha 1996: 52; zob. też Labocha 2008). Ujęcia Grabiasa i Labochy lokują dyskurs na poziomie idealizacji. Podobne refleksje mieli również Ryszard Nycz (dyskurs jako typ praktyki społecznej o specyficznych kulturowo regułach – Nycz 2002: 41), Stanisław Gajda (dyskurs jako konstrukt osadzony w sytuacji – Gajda 2005: 13), Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (dyskurs jako konceptualizacja zdarzenia komunikacyjnego – 2009: 32), Maria Wojtak (dyskurs jako wzorzec zdarzenia komunikacyjnego – 2011: 71), Bożena Witosz (dyskurs jako kategoria modelująca zachowania społeczno-komunikacyjne – 2009: 67).

Pojęcie dyskursu klinicznego lokowanego w logopedii pojawia się w pracach Margaret Leahy (2004) oraz Leahy i Irene Walsh (2008; 2010). Leahy przytacza definicję dyskursu rozumianego jako „użycie języka pozostającego w relacji do społecznych, politycznych i kulturowych formacji (Jaworski, Coupland 1999). Ich celem jest analiza dyskursu skoncentrowanego wokół konwersacji – naturalnej, bez wcześniejszego zaplanowania wypowiedzi, gdy interakcja partnerów konwersacyjnych jest ich świadomym aktem, dokonywanym w ramach kulturowych i językowych praktyk uczestnictwa. Przedmiotem badania jest rozmowa między logopedą a pacjentem/klientem

doznającym trudności w zakresie komunikacyjnym i lub/funkcji prymarnych (ang. *talk-in-interaction*). W trakcie rozmowy dochodzi do negocjacji tzw. ról klinicznych.

Badania nad dyskursem klinicznym zostały zapoczątkowane w latach 70. XX w. przez Charlesa Van Ripera, bardzo ważną pracą okazała się też analiza Carola Pruttinga i współpracowników (1978), którzy wskazali na asymetryczną rolę logopedy w trakcie rozmowy z dzieckiem oraz wyróżnili typy wymian między nimi. Jak przekonują Leahy oraz Walsh, analiza dyskursu klinicznego pozwala na „wzrost świadomości na temat ról, jakie przyjmują uczestnicy terapeutycznej interakcji. Główną kwestią są pytania – jak te role są zdefiniowane i jak są negocjowane?” (Leahy, Walsh 2010: 99). Badaczki zwróciły także uwagę na konieczność dostrzegania wszystkich szczegółów rozmowy, dlatego obramowaniem metodologicznym może być analiza konwersacyjna (AK). Wykazały także, iż w rozmowach logopedy z pacjentem/klientem można doszukać się pewnych wzorców, np. budowania porozumienia terapeutycznego (ang. *rapport building, therapeutic alliance*), logopeda zwracający uwagę na deficyty (ang. *SLP as error maker*), logopeda jako ekspert (ang. *SLP as expert*) (Leahy, Walsh 2008: 232–236). Leahy i Walsh wskazały również główną ramę rozmów logopedy z dzieckiem, tzw. system RRE (ang. *request – response – evaluation*). Dominujący jest terapeuta, który zadaje pytania, moderuje rozmowę i dokonuje ewaluacji odpowiedzi dziecka (2008: 230).

2. „Porozumienie terapeutyczne” jako przedmiot badań

Edward Bordin zauważył, że proces terapeutyczny składa się z trzech elementów, tzn. celów (ang. *goals*), zadań (ang. *tasks*) oraz relacji między uczestnikami terapii (ang. *bond*). W psychoterapeutycznej literaturze przedmiotu podkreślane jest znaczenie relacji między pacjentem a terapeutą (Luborsky i in. 1983; Marziali 1984). W zakresie logopedii nazywana jest porozumieniem terapeutycznym (ang. *therapeutic alliance*) i definiowana jako „świadoma i aktywna współpraca między pacjentem a terapeutą” (Ackerman, Hilsenroth 2003) lub jako relacja oparta na zaufaniu, współpracy, komunikacji, empatii terapeuty, wspólnym zrozumieniu i szacunku (Cole, McLean 2003). Zjawisko porozumienia terapeutycznego było badane już w latach 70. XX w. Stech i współpracownicy skupili się na przeżyciach logopedów dotyczących zachowań ich klientów (1973). Według nich odpowiednie odpowiedzi, pozytywna motywacja i ogólna zgodność to czynniki wpływające na pozytywną relację terapeutyczną. Badani logopedzi zwrócili też uwagę, że negatywne

emocje klientów oraz ich niewystarczające kompetencje interpersonalne są sygnałami niepowodzenia w tworzeniu porozumienia terapeutycznego. Haynes i Oratio (1978) przeprowadzili badanie, odnosząc się do dorosłych klientów uczęszczających do logopedów. Zebrane dane wskazały, że pożądanymi cechami logopedów były znaczące umiejętności interpersonalne, objawiające się empatią, skupieniem na kliencie oraz poczuciem humoru. W innej, podobnej analizie badani podkreślali, że logopedzi powinni wyróżniać się asertywnością, elastycznością i pewnością siebie (Crane, Cooper 1983). Interesujące wyniki przyniosła praca Roberta Fourie (2009). Zaangażowane do badań osoby z zaburzeniami połykania przedstawiły swoje oczekiwania co do logopedy. Należały do nich: wyrozumiałość, erudycja, wzbudzanie inspiracji, pewność siebie, umiejętności łagodzenia trudności, praktyczne podejście i wzmacnianie.

Analizom poddana była również interakcja logopedy i pacjenta w trakcie terapii. Okazało się, że relacja oparta na podkreśleniu autorytetu logopedy jako eksperta i tym samym osłabienie sprawczości pacjenta może skutkować ograniczonymi postępami terapeutycznymi (Ferguson, Armstrong 2004, zob. też Simmons-Mackie, Damico 2011). Zagraniczne badania obejmują nie tylko terapie osób dorosłych, ale również dzieci. Anna Freud (1965) pisała w kontekście pediatrii o tym, że bliskość między lekarzem a dzieckiem jest jednym z warunków współpracy. W logopedii na to samo zwrócili uwagę Suzan Danger i Garry Landreth (2005). Innym ważnym czynnikiem w relacji między logopedą a dzieckiem jest poczucie bezpieczeństwa (Wright, Everett, Rotsman 1986). Eric J. Green i współpracownicy (2010) dowiedli także, że poczucie bezpieczeństwa może pomagać dziecku w przezwyciężaniu trudności w komunikacji. Stephen R. Shirk i Christopher C. Saiz (1992) wskazali również na znaczenie tego uczucia w zaangażowaniu dzieci w proces terapeutyczny. Konkludując, pojęcie porozumienia terapeutycznego jest polem badawczym wymagającym dalszych eksploracji, co potwierdzają Robert Fourie, Niamb Crowley i Ana Oliviera (2011: 311), a także Irene Walsh i Judith Felson Duchan (2010).

3. Analiza konwersacyjna

Analiza konwersacyjna pozwala znaleźć i opisać mikrostrategie konwersacyjne (Awidiejew 2005), które można uwzględnić (w całości lub fragmentcie) w badaniu interakcji. Poniżej są wymienione najistotniejsze z nich:

- a) *podejmowanie kolejek* (ang. *system turn taking*). Kolejka jest wypowiedzią jednego uczestnika rozmowy. Jest strukturalną, ponadzdaniową cechą konwersacji;
- b) *pary przyległe* (ang. *adjacency pairs*) tworzone przez sąsiadujące kolejki;
- c) *kolejność zabierania głosu* w tzw. „pierwszym możliwym miejscu zmiany” (ang. *first possible transition-relevance place*);
- d) *rozwijanie tematu* (ang. *first topic*), który przynajmniej dla jednego uczestnika jest ważny i stanowi uzasadnienie uczestnictwa w interakcji, oraz *punkt zwrotny* jako wypowiedź sygnalizująca przejście do innego tematu;
- e) *naprawy* (ang. *repairs*) jako reagowanie interlokutorów na problemy z produkcją, słyszeniem i rozumieniem (Rancew-Sikora 2007: 42–52; Frei 2012: 38–48).

Analiza konwersacyjna jest metodą szeroko opisywaną w literaturze anglojęzycznej (np. Hutchby, Wooffitt 2008; Sidnell, Stivers 2014), w polskiej można znaleźć jedynie kilka tytułów (np. Rancew-Sikora 2007; 2015; Frei 2012; Rapley 2010). W kontekście logopedycznym AK została wykorzystana przez wielu badaczy (np. Walsh 2007; Leahy, Walsh 2008; Abbas i in. 2022; Acton 2004). W badaniach nad bilingwizmem AK wykorzystał głównie Peter Auer, wyróżniając cztery wzorce przełączania kodów w ramach pragmatyki i tzw. podejścia sekwencyjnego (ang. *the pragmatics of code-switching in sequential approach*) (1995: 124–126). Pierwszy z nich zachodzi, gdy językiem konwersacji jest język A, po czym mówca 1 przełącza się na język B, co mówca 2 akceptuje i w tym języku kontynuowana jest rozmowa. Drugi jest wtedy, gdy mówca 1 używa języka A, mówca 2 używa języka B; po pewnym czasie rozbieżności mówca 2 przejmuje też język A i w nim jest dalsza rozmowa. Trzeci, gdy mówca 1 i 2 konsekwentnie używają obu systemów, natomiast czwarty – mówca 1 i 2 używają języka A, natomiast rejestrowane są wtrącenia z języka B.

4. Analiza tematyczna

Analiza tematyczna jest metodą jakościową (Damico, Simmons-Mackie 2003). W logopedii była zastosowana w różnych badaniach, np. problemu bilingwizmu logopedów (Collins 2016). Inne logopedyczne zastosowania analizy tematycznej to prace poświęcone afazji (Fama, Lemonds, Levinson 2022), jękanii (Douglass, Kennedy, Smith 2020) czy dotyczące rodzicielskich perspektyw: doświadczania autyzmu dzieci (Ludlow, Skelly, Rohleder 2012), wpływu decyzji rodziców na proces terapeutyczny (Wilson i in. 2021) oraz doświadczeń uczestnictwa w grupach wsparcia dla opiekunów dzieci

przejawiających zaburzenia uczenia się i zachowania trudne (Thompson-Janes i in. 2016). W polskiej literaturze logopedycznej analizę tematyczną wykorzystali Rafał Młyński i Anna Mroczek (2023) w badaniach opinii rodziców o dwujęzyczności polsko-szwedzkiej dzieci oraz roli logopedy w ich stymulacji językowej oraz samodzielnie Rafał Młyński (2023), eksplorujący świadomość logopedów w zakresie kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracyjnym.

5. Dwujęzyczność a interakcja między klientem/pacjentem

W logopedycznej literaturze przedmiotu brak jest opracowań, które poruszałyby kwestię wpływu dwujęzyczności na proces terapeutyczny. Prace dotyczące tego zagadnienia dotyczą przede wszystkim terapii psychologicznej. Zakres takich publikacji jest dość szeroki, o czym świadczy systematyczny przegląd literatury Zahery Kapasi oraz Stephena Melliusha (2015). Opracowanie tych badaczy dotyczyło zjawiska przełączania kodów (ang. *code-switching*: CS) jako elementu relacji między klientem/pacjentem a psychologiem. Kapasi i Melliush wskazali, iż CS może być strategią wzmacniającą ich porozumienie oraz przyczyną szerszego ujawniania swojej osoby przez klienta/pacjenta (2015). Badania nad bilingwalnym kontekstem psychoterapii przeprowadził również Andres Perez Rojas z zespołem. Ich wyniki wskazały, iż terapeuta pozwalający przełączać się między kodami oceniany jest jako bardziej kompetentny w zakresie bilingwizmu, co może implikować jego bliższą relację z klientem/pacjentem (2013). Bick Nguyen przeprowadził wywiady fenomenologiczne, dotyczące m.in. doświadczeń bilingwalnych psychoterapeutów w pracy z bilingwalnymi klientami/pacjentami (2014). Badani stwierdzali, że dwujęzyczność stanowi szczególny aspekt więzi między uczestnikami terapii, może też doprowadzić do idealizacji terapeuty w oczach klienta/pacjenta. Z kolei problem w tej relacji może stanowić fakt pochodzenia psychologa i klienta/pacjenta z małej społeczności etnicznej, w której wszyscy się znają.

6. Metodologia badań własnych

W tej części pracy zostanie zaprezentowany przedmiot i cel badań, pytania badawcze i charakterystyka grupy dzieci objętych badaniem.

6.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań są rozmowy, które przeprowadzał dwujęzyczny, polsko-amerykański logopeda z dwujęzycznymi dziećmi polonijnymi. Rozmowy odbywały się w dwóch różnych sytuacjach. Pierwsza rozmowa miała miejsce przed rozpoczęciem diagnozy sprawności narracyjnej w języku polskim, a druga – w jej trakcie. Za przedmiot niniejszej analizy można zatem obrać tzw. *small talk*, czyli „proces negocjacji, wzrastający w trakcie rozmowy, będącej istotnym elementem budowania relacji” (Coupland i in. 1992). Głównym celem badania jest identyfikacja mikrostrategii konwersacyjnych (za pomocą analizy konwersacyjnej) i tematów rozmów (za pomocą analizy tematycznej), które stosował logopeda w trakcie spotkań z dziećmi. To pole jest luką w polskich badaniach logopedycznych.

6.2. Pytania badawcze

W prezentowanej analizie skoncentrowano się na trzech pytaniach badawczych:

1. Jakie strategie konwersacyjne można zidentyfikować w wywiadach z dziećmi dwujęzycznymi?
2. Jakie tematy rozmów wykorzystał logopeda w celu wypracowania porozumienia terapeutycznego z dziećmi dwujęzycznymi?
3. Czy i jak bilingwizm logopedy oraz dziecka wpływał na przebieg rozmowy?

6.3. Grupa badawcza

Poddane badaniu dzieci (wiek 6–14 lat) to uczniowie polonijni, dwujęzyczni (polsko-angielscy), mieszkający w Chicago. Dzieci uczęszczały do amerykańskich szkół podstawowych, w soboty do szkół polonijnych w Chicago. Do pozyskania tzw. biografii językowych dzieci posłużył kwestionariusz LEAP (Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya 2007), międzynarodowe narzędzie do pozyskiwania tego typu danych, używane w badaniach bilingwizmu (Kaushanskaya, Blumenfeld, Marian 2020). Niepełnoletni uczestnicy badań urodzili się w USA, w rodzinach polskich lub mieszanych (polska matka). Język polski był dla nich kodem pierwszym, angielski sekundarnym. Ze względu na stały pobyt w USA oraz amerykańską edukację angielski był dla dzieci językiem dominującym, funkcjonalnie pierwszym, natomiast polszczyzna miała status języka odziedziczego, domowego. Uczestnikiem badania był zaangażowany również polsko-amerykański logopeda, posiadający certyfikat

klinicysty stanu Illinois. Specjalista miał duże doświadczenie w ewaluacji logopedycznej dzieci w Chicago posługujących się również językiem polskim. Nie znał dzieci przed badaniem, został jedynie poproszony o standardowe przeprowadzenie diagnozy sprawności mówienia w języku polskim. Rozmowy zatem nie były planowane, tylko swobodne i wynikające z pierwszego zetknięcia się specjalisty z dzieckiem.

Projekt badawczy uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Badań Naukowych przy Wydziale Polonistyki UJ.

7. Analiza materiału

7.1. Mikrostrategie konwersacyjne i mowa bilingwalna

Zebrane dane mówione zostały poddane analizie jakościowej przy wykorzystaniu metodologii analizy konwersacyjnej i tematycznej. W celu przejrzystości prezentacji materiału zdecydowano się zamieścić je w formie tabel i tekstu ciągłego.

W pozyskanym materiale językowym za pomocą metody analizy konwersacyjnej udało się wyodrębnić mikrostrategie komunikacyjne, typowe dla negocjacji ról między uczestnikami dialogu.

W pierwszej kolejności należy zauważyć, iż zdecydowana większość rozmów logopedy z dzieckiem dwujęzycznym miała **strukturę RRE**, czyli pytanie – odpowiedź – ewaluacja odpowiedzi. Przykładem takiego schematu jest rozmowa nr 1 (L – logopeda; pozostałe litery – dziecko):

- (1) L: co to jest?
E: taki:: necklace
L: taki necklace yhm (3.) lubisz go: ? m::

Ewaluację odpowiedzi E. stanowi powtórzenie odpowiedzi dziecka z niewerbalnym podkreśleniem (yhym). Zachowanie struktury RRE, również z powtórzeniem odpowiedzi dziecka można zobaczyć w przykładzie 2:

- (2) L: lubisz szybko biegać?
A: ja lubię biegać
L: lubisz biegać i >jesteś zawsze naj najszybszy< naj –

Warto też zwrócić uwagę, iż w obu przypadkach po powtórzeniu odpowiedzi dziecka pojawia się **strategia rozwijania tematu**, wyróżniana w analizach konwersacyjnych (w podanych przykładach to „lubisz go: ? m::” oraz „>jesteś zawsze naj najszybszy< naj –”). Struktura RRE oraz strategia rozwijania tematu pojawiła się w trzech wypowiedziach komplementarnych, stanowiących przykład numer 3:

- (3) L: robisz jakieś sporty?
 AM: mama chce mnie zapisać na basketball
 L: OOO::: bo dlatego a dlaczego (1.) na basketball?

Logopeda w rozmowach z dziećmi stosował nie tylko strategię rozwijania tematu, ale w celu podtrzymania komunikacji decydował się na jego **zmianę**, co można zauważyć w przykładzie 4:

- (4) L: czy on coś znaczy? (2.) co on oznacza?
 E: ze on świeci się (chyba ciemności)
 L: (2.) yhim:
 L: ja słyszałam że twoim ulubionym filmem (1.) je:::st
 E: star wars
 L: YHM! (3.) wiesz że ja nigdy nie oglądałam star wars? (2.) ile razy to oglądałeś?

Przykład 4 stanowi kontynuację dialogu z przykładu 1. Logopeda, widząc małe zaangażowanie chłopca w rozmowę (dziecko siedziało bokiem do dorosłego, nie patrzyło mu w oczy), zdecydował się na rozpoczęcie tematu jego ulubionego filmu. Taki ruch spowodował większą uwagę ucznia w rozmowie ze specjalistą.

W nawiązaniu do wątku o strukturze RRE można przytoczyć też przykład 5, w którym logopeda zadał pytanie, ale nie dokonał ewaluacji odpowiedzi dziecka, tylko skupił się na elemencie ubioru dziecka, bezpośrednio związanego z grupą muzyczną:

- (5) L: jakiej muzyki lubisz słuchać
 AM: nie wiem
 L: bo widzę chyba że masz Rolling Stones na: na koszul-
 L: >lubisz ich słuchać?< czy tylko masz taką koszulkę

W dalszym toku rozmowy logopeda nie uzyskał informacji, czy dziewczynka faktycznie lubi muzykę, jednak również dzięki zmianie tematu podtrzymał dialog z dzieckiem, co było jego celem.

W analizie konwersacyjnej wyróżniane są tzw. naprawy. W zebranych materiale również wystąpiły, np. w przykładzie 6:

- (6) L: a jaki jest Twój ulubiony przedmiot w szkole
 T: a: (2.) wiem że tutaj y:: nie w tej szkole ale w: [K_1: w jakiegokolwiek szkole] a na przykład w mojej amerykańskiej a:: no (1.) na i y:: no ((stuka palcami w blat stołu)) (2.) malowanie?
 L: to możesz powiedzieć po angielsku
 T: y: arts

Jest to szczególna egzemplifikacja naprawy, ponieważ wiąże się bezpośrednio z dwujęzycznością chłopca T., opowiadającego o ulubionym przedmiocie, ale poszukującego w swoim repertuarze językowym rzeczownika „plastyka”.

Logopeda, widząc problem chłopca, sugeruje mu przełączenie kodu (*code-switching*), co ostatecznie skutkuje porozumieniem się terapeuty i ucznia. Podobna naprawa związana z bilingwizmem dziecka (w szczególności z niepełną kompetencją w języku polskim) zobrazowana jest przykładem 7:

- (7) L: a jak masz na nazwisko?
 J: (6.) ((stuka palcem w butelkę))
 L: what's your last name?
 J: (2.) K. ((podaje pełne nazwisko))

W tej rozmowie również występuje zjawisko przełączania kodów, inicjatorem jest logopeda, który dokonuje całkowitej zmiany pytania na język angielski ze względu na prawdopodobne całkowite niezrozumienie pytania po polsku przez dziecko.

W innych konwersacjach logopedy z dzieckiem również występowało przełączanie kodów o charakterze wtrąceń, np.:

- (8) L: .hh ZABAWKI!? i jakie lubisz zabawki
 EM: a::::takie crafty:

czy w przytoczonym wcześniej przykładzie 3:

- L: **robisz jakieś sporty?**
 AM: mama chce mnie zapisać na **basketball**
 L: OOO::: bo dlatego a dlaczego (1.) na **basketball?**

lub przykładzie 1:

- L: ja słyszałam że twoim ulubionym filmem (1.) je:::st
 E: **star wars**
 L: YHM! (3.) wiesz że ja nigdy nie oglądałam **star wars?** (2.) ile razy to oglądałeś

Przykład 3 przynosi także element mowy bilingwalnej, ale po stronie logopedy, którego pytanie „robisz jakieś sporty?” jest interferencją leksykalną¹ z języka angielskiego (doing any sports?).

7.2. Tematy

Zastosowana analiza tematyczna pozwoliła na wyodrębnienie głównych tematów, przewijających w rozmowach logopedy z dziećmi.

¹ Interferencja to „wszelkie odchylenia od reguł danego systemu języka lub normy językowej, które [...] mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły [...] do reguł innego systemu językowego” (Szulc 1984: 94).

Temat	Zastosowanie
Zainteresowania	L: ja słyszałam że twoim ulubionym filmem (1.) je::st E: star wars L: YHM! (3.) wiesz że ja nigdy nie oglądałam star wars? (2.) ile razy to oglądałeś? L: robisz jakieś sporty? AM: mama chce mnie zapisać na basketball L: OOO:: bo dlatego a dlaczego (1.) na basketball?
Preferencje – zabawki	L: .hh ZABAWKI!? i jakie lubisz zabawki EM: a::::takie <u>crafty</u>: L: WOW a który jest twój ulubiony piesek? R: y:: ten co gasi pożar L: O:: Marshall ta:k?
Preferencje – czynności	L: lubisz szybko biegać? A: ja lubię biegać L: lubisz biegać i >jesteś zawsze naj najszybszy< naj – L:A co co lubisz robić? Z: y: rysować i malować L: O::! To będziesz jakąś artystką? L: co lubisz robić? D: a: (0.5.) lego's L: m: a co lubisz z tymi – z tymi klockami Lego robić D: zbudować coś L: a lubisz malować kredkami? LP: tak L: co jeszcze lubisz robić? LP: uciąć (0.5) kalteczki! L: co lubisz oglądać? AM: a obojętnie L: obojętnie? Na youtube oglądasz czy na w telewizorze: AM: przeważnie youtube i netflix L: a o co lubisz oglądać na netflixie? AM: a różne takie popularne filmy L: A co lubisz Z.((imię)) robić? Z: Śpiewać L: .hh ŚPIEWAC? a jaka jest Twoja ulubiona piosenkarka lub piosenkarz? Z: ((cmoknięcie)) mam dużo.
Preferencje – kolory	L: A jaki jest Twój ulubiony kolor? E: Różowy L: tak właśnie myślałam! L: jaki jest twój ulubiony kolor? LP: a::: fioletowy L: fioletowy? °yhym dobrze°

Ubiór dziecka	L: °Masz piękne kolczyki° J: Dziękuję L: PIE::KNE już takie- to są takie gwiazdeczki: J: Yhym nowe są J: .hh NOWE:: ? widać od razu widać L: Ty to chyba motyle lubisz, co: ? AM: Nie: tylko jest tak że jest am: niebieski niebieski L: O::! To ty tak lubisz [M: tak] (0.5.) koordynować kolory
Szkola i edukacja dziecka	L: lubisz szkołę? D: Tak L: co najbardziej lubisz w szkole? D: a::: (4.) angielskiej czy polskiej? L: obojętnie D: a:: (2.) kiedy idziemy na polu? L: A co będziesz chciała robić na studiach? DB: Nie wiem jeszcze L: Nie wiesz jeszcze DB: Nie L: yhym. A będziesz chciała studiować tutaj czy w Polsce? DB: Tutaj L: Tutaj. I wiesz na jakim:: uniwersytecie? DB: ja chcę gdzieś koło gdzie jest ciepło L: co będziesz chciał robić po: szkole średniej? W: a::: studiować a::: gdzieś w uniwersytet nie wiem dokładnie co chcemy ale a: coś w matematyce L: O WOW! [W: chyba inżynierem] U:: L: a jaki jest Twój ulubiony przedmiot w szkole T: a:: (2.) wiem że tutaj y:: nie w tej szkole ale w: [L: w jakiegokolwiek szkole] a na przykład w mojej amerykańskiej a::: no (1.) na i y::: no ((stuka palcami w blat stołu)) (2.) malowanie?
Posiadanie zwierzęcia	L:Ty byś chciała mieć psa? (3.) L: A masz psa? J: Nie J: Ja lubie kotki [M::] ja bardziej L: Masz jakiegoś kotka? J: Nie L: Nie, a chciałabyś mieć kota? J: °tak° ((bardzo cicho)) L: mogę Ci pokazać takie inne z pieskiem L: wolisz z pieskiem? AM: ja mam pieska w domu L: .hh MASZ PIESKA W DOMU! Jak się nazywa Twój piesek

Jak wskazała analiza zebranego materiału, logopeda zastosował pięć głównych tematów rozmów z dziećmi, tj. zainteresowania, preferencje, posiadanie zwierzęcia, ubiór dziecka oraz refleksja o szkole i/lub dalszej edukacji. Temat preferencji był na tyle obszerny, iż można było w nim wyodrębnić podtematy – o zabawkach, ulubionych czynnościach i kolorach. Dzieci chętnie podejmowały rozmowę z logopedą. Z młodszymi uczniami dominowały rozmowy o ulubionych czynnościach, ze starszymi o szkole i ewentualnej przyszłej edukacji. Pomimo dominującego poziomu języka angielskiego wszystkie rozmowy odbywały się w języku polskim, dzieci swobodnie się nim posługiwały i starały się podtrzymywać ten język w komunikacji pomimo interferencji z języka angielskiego. Temat szkoły, zainteresowania, preferencji, ubioru pojawiał się w tzw. rozmowach wstępnych, przed rozpoczęciem diagnozy. Pojawienie się tematu posiadania zwierzęcia było podyktowane historią obrazkową, którą opowiadały dzieci.

8. Dyskusja

Przedstawiona powyżej analiza pozwala odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania badawcze.

Ad 1: W rozmowach dzieci dwujęzycznych z logopedą dominowało zachowanie struktury RRE, która jest charakteryzowana jako dominująca dla konwersacji między terapeutą a dzieckiem (Leahy, Walsh 2008). Struktura RRE jest również przykładem relacji asymetrycznej między dorosłym a dzieckiem, o której wspomina w swojej pracy Eugenia Rostańska. Badaczka scharakteryzowała ją jako diadę konwersacyjną obciążoną wiedzą, władzą i prestiżem dorosłego (2010: 49). Logopedzie udawało się utrzymywać dziecko w rozmowie, minimalizować pojawienie się ewentualnych destrukcyjnych zachowań, co jest potwierdzeniem umiejętności zawodowych terapeutów. Taki typ współdziałania dorosłego i dziecka opisali w swoich badaniach John M. Panagos i Lynn S. Bliss (1990: 25). Rozmowy były budowane w oparciu o wymiany komplementarne, natomiast mikrostrategie konwersacyjne, jakie zarejestrowano w rozmowach to zmiana tematu, jego rozwijanie oraz naprawy (zob. Awdiejew 2005). Wszystkie zjawiska miały na celu podtrzymanie interakcji, niezbędne w tworzeniu porozumienia terapeutycznego.

Ad 2: Analiza tematyczna pozwoliła na określenie kilku kluczowych wątków, podejmowanych i inicjowanych przez logopedę. Terapeuta pytał o zainteresowania, ulubione czynności czy kolory. Był też baczny obserwator dziecka, dlatego inicjował rozmowę o elementach ubioru. Odwoływał się do bliższego doświadczenia dziecka (uczęszczanie do dwóch szkół) lub

tego dalszego (plany edukacyjne). W trakcie prowadzenia diagnozy między logopedą a dzieckiem wywiązała się rozmowa na temat posiadania zwierzęcia, do której bodźcem była historyjka obrazkowa.

Ad 3: W trakcie rozmów logopedy z dzieckiem zarejestrowano zjawiska typowe dla tzw. mowy bilingwalnej (Grosjean 2008). Było to przełączanie kodów (typ: wtrącenia, ang. *insertion*) z języka dominującego (angielski) do języka mniejszościowego, odziedziczonego (polski), obserwowane u dzieci (Muysken 1997; 2000). Wtrącenia były wyrazem słabszej kompetencji w polszczyźnie, zwłaszcza u dzieci. Interferencja gramatyczno-leksykalna z angielskiego na polski, zauważalna w wypowiedziach logopedy, może świadczyć o jego intencji dostosowania języka do możliwości dziecka. Obserwowane przełączanie kodów w niektórych przypadkach łączy się z konwersacyjnym zjawiskiem naprawy. Logopeda poprawiał nie tylko dziecko, tak jak w przytoczonych przykładach, ale sam naprawiał przełączaniem kodów swoją wypowiedź w przypadku, gdy dziecko nie rozumiało pytania w języku polskim. Motywacją logopedy do stosowania tych zabiegów była przypuszczalnie chęć podtrzymania i kontynuowania rozmowy z dzieckiem. Rozmowy logopedy z dziećmi kończyły się sukcesem – swobodna konwersacja wstępna sprzyjała zaangażowaniu dzieci w zadanie diagnostyczne i dalszą interakcję z terapeutą. W świetle powyższych wniosków można pokusić się o stwierdzenie, że porozumienie terapeutyczne w sytuacji klinicznej zostało osiągnięte dzięki luźnej rozmowie wprowadzającej (*small talk*). W literaturze przedmiotu podkreślane jest znaczenie tego typu konwersacji. Jednym z jej efektów jest zwiększanie pewności w mówieniu, szczególnie ważne w przypadku pacjentów z afazją (Horton 2006) czy osób w podeszłym wieku, zmagających się z przewlekłymi dolegliwościami, w tym komunikacyjnymi (Coupland 2000). Autor tekstu świadomy jest, że przedstawiona analiza stanowi pracę bardziej kazuistyczną. Jednak można ją potraktować jako zasygnalizowanie nowego pola badawczego, jakim jest komunikacja logopedy z dzieckiem i/lub osobą dorosłą. W eksploracji problemu przydatna okazała się analiza konwersacyjna czy tematyczna – metody słabo reprezentowane w polskiej literaturze przedmiotu (zob. Młyński, Mroczek 2023; Młyński 2023; Młyński i Majewska-Tworek 2024; 2024a).

9. Praktyczne implikacje badań

Wyniki analizy mogą stanowić przydatne wskazówki dla logopedów-praktyków. Jak wskazał autor niniejszej pracy, kluczowe jest zbudowanie porozumienia pomiędzy dzieckiem a terapeutą. Pozwala na to rozmowa

wstępna, którą kieruje dorosły tak, aby wytworzyła się pozytywna atmosfera spotkania i dziecko poznało logopedę jako osobę godną zaufania. Pomóc w tym mogą mikrostrategie konwersacyjne, takie jak zmiana i rozwijanie tematu oraz naprawa, podtrzymujące komunikację w sytuacji np. wycofania dziecka. Oprócz mikrostrategii istotną rolę mogą odgrywać również odpowiednio dobrane tematy rozmów, np. ulubiona zabawa, zainteresowania czy inne preferencje dziecka. Logopeda powinien też być baczny obserwatorem swojego niepełnoletniego klienta/pacjenta, co pozwoli na posłużenie się tematem ubioru lub kolorów. Biorąc pod uwagę fakt, że w polskich przedszkolach i szkołach jest wiele dzieci, dla których polszczyzna nie jest jedynym używanym językiem, warto zwrócić uwagę logopedom na zjawisko przełączania kodów. W ramach szkoleń zawodowych terapeuci powinni zostać zaznajomieni z tym zjawiskiem językowym, jego przykładami i funkcjami w komunikacji. Przydatnym zabiegiem byłoby stosowanie przez logopedę prostych zwrotów z języka pierwszego/drugiego dziecka, np. „cześć”, „jak się masz...”, „jak masz na imię?” czy „mam na imię...”. Z pewnością oznaczałoby to szacunek logopedy do dwujęzyczności dziecka, urozmaicenie konwersacji oraz chęć stworzenia pozytywnej i bezpiecznej atmosfery w trakcie sesji terapeutycznej.

Literatura

- Abbas I., Ahmed K., Habib M.A. (2022): *Conversation Analysis: A Methodology for Diagnosing Autism*. „Global Language Review” VII(II), s. 1–12.
- Ackerman S.J., Hilsenroth M.J. (2003): *A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance*. „Clinical Psychology Review” 23(1), s. 1–33.
- Acton C. (2004): *A conversation analytic perspective on stammering: Some reflections and observations*. „Stammering Research” 1(3), s. 249–270.
- Auer P. (1995): *The pragmatics of code-switching: A sequential approach*. [W:] *One Speaker, Two Languages*. Red. L. Milroy, P. Muysken. Cambridge, s. 115–135.
- Awdziejew A. (2005): *Strategie komunikacyjne*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 7/2, s. 127–150.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009): *Tekstologia*. Warszawa.
- Cole M.B., McLean V. (2003). *Therapeutic relationships redefined*. „Occupational Therapy in Mental Health” 19(2), s. 33–56.
- Collins T. (2016): *A Thematic Analysis of Bilingual Speech-Language Pathologists*. New Hampshire.
- Coupland J. (2000): *Introduction: Sociolinguistic perspectives on small talk*. [W:] *Small talk*. Red. J. Coupland. Londyn, s. 1–25.
- Coupland J. i in. (1992): *“How are you?”: Negotiating phatic communion*. „Language in society” 21(2), s. 207–230.
- Crane S.L., Cooper E.B. (1983): *Speech-language clinician personality variables and clinical effectiveness*. „Journal of Speech and Hearing Disorders” 48(2), s. 140–145.
- Damico J.S., Simmons-Mackie N.N. (2003): *Qualitative Research and Speech-Language Pathology*. „American Journal of Speech-Language Pathology” 12, s. 131–143.

- Danger S., Landreth C. (2005): *Child-centred group play therapy with children with speech difficulties*. „International Journal of Play Therapy” 14(1), s. 81–102.
- Douglass J.E., Kennedy C., Smith K. (2020): *Speech-Language Therapy Experiences Across the Life Span of an Individual Who Covertly Stutters: A Thematic Analysis*. „Perspectives of the ASHA Special Interest Groups” 5, s. 1441–1453.
- Fama M., Lemonds, E., Levinson G. (2022): *The subjective experience of word-finding difficulties in people with aphasia: a thematic analysis of interview data*. „American Journal of Speech Language Pathology” 31(1), s. 3–11.
- Ferguson A., Armstrong E. (2004): *Reflections on speech-language therapists' talk: Implications for clinical practice and education*. „International Journal of Language and Communication Disorders” 39(4), s. 469–507.
- Fourie R., Crowley N., Oliviera A. (2011): *A qualitative exploration of therapeutic relationships from the perspective of six children receiving speech-language therapy*. „Topics in Language Disorders”. Vol. 31, nr 4, s. 310–324.
- Fourie R.J. (2009): *A qualitative study of the therapeutic relationship in speech and language therapy: perspectives of adults with acquired communication and swallowing disorders*. „International Journal of Language and Communication Disorders” 44(6), s. 979–999.
- Frei R. (2012): *Analiza konwersacyjna – zarys metody*. „Via Communicandi. Prace z Antropologii Komunikacji i Epistemologii Społecznej” nr 1, s. 35–51.
- Freud A. (1965): *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. Nowy Jork.
- Gajda S. (2005): *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*. [W:] *Współczesne analizy dyskursu*. Red. M. Krauz, S. Gajda. Rzeszów.
- Grabias S. (1994): *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- Green E.J., Crenshaw D.A., Kolos A.C. (2010): *Counseling children with preverbal trauma*. „International Journal of Play Therapy” 19(2), s. 95–105.
- Grosjean F. (2008): *Studying bilinguals*. Oxford.
- Haynes W.O., Oratio A.R. (1978): *A study of clients' perceptions of therapeutic effectiveness*. „Journal of Speech and Hearing Disorders” 43(1), s. 21–23.
- Horton S. 2006: *A framework for description and analysis of therapy for language impairment in aphasia*. „Aphasiology”. Vol. 26, s. 528–564.
- Hutchby I., Wooffitt R. (2008): *Conversation analysis*. Cambridge–Malden.
- Jaworski A., Coupland N. (1999): *Perspectives on discourse analysis*. [W:] *The discourse reader*. Red. A. Jaworski, N. Coupland. Londyn, s. 1–37.
- Kapasi Z., Melliush S. (2015): *Language switching by bilingual therapists and its impact on the therapeutic alliance within psychological therapy with bilingual clients: A systematic review*. „International Journal of Culture and Mental Health” 8(4), s. 458–477.
- Kaushanskaya M., Blumenfeld H.K., Marian V. (2020): *The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later*. „Bilingualism: Language and Cognition” 23(5), s. 945–950.
- Labocha J. (1996): *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. [W:] *Styl a tekst*. Red. S. Gajda, M. Balowski. Opole.
- Labocha J. (2008): *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków.
- Leahy M. (2004): *Therapy Talk: analyzing therapeutic discourse*. „Language Speech and Hearing Services in School” 35(1), s. 70–81.
- Leahy M., Walsh I. (2008): *Talk in interaction in the speech-language pathology clinic*. „Topics in Language Disorders”. Vol. 28, nr 3, s. 229–241.
- Leahy M., Walsh I. (2010): *Paying Attention to therapy discourse: identifying therapy processes and practice in talk about talk*. „Seminars in Speech and Language” nr 31(2), s. 98–110.
- Luborsky L. (1983): *Two helping alliance methods for predicting outcomes of psychotherapy: A counting signs vs. a global rating method*. „Journal of Nervous and Mental Disorders” 171(8), s. 480–492.

- Ludlow A., Skelly Ch., Rohleder P. (2012): *Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder*. „Journal of Health Psychology” 17(5), s. 702–711.
- Marian V., Blumenfeld H.K., Kaushanskaya M. (2007): *The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 50(4), s. 940–967.
- Marziali E.A. (1984): *Three viewpoints on the therapeutic alliance: Similarities, differences, and associations with psychotherapy outcome*. „Journal of Nervous and Mental Disease” 172(7), s. 417–423.
- Młyński R. (2023): *Świadomość logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 30, s. 337–351.
- Młyński R., Majewska-Tworek A. (2024): *Typy i funkcje przełączania kodu językowego (code-switching) w wywiadzie z dzieckiem bilingwalnym*. „Prace Językoznawcze” XXVI/2, s. 271–286.
- Młyński R., Majewska-Tworek A. (2024a): *Analiza konwersacyjna jako metoda badań logopedycznych w zakresie bilingwizmu polsko-obcego*. „Poradnik Językowy” 4, s. 78–91.
- Mroczek A., Młyński R. (2023): *Rozwój językowy dziecka oraz rola polskiego logopedy w warunkach dwujęzyczności polsko-szwedzkiej: opinie rodziców polonijnych (studia przypadku)*. „Poradnik Językowy” 5, s. 65–79.
- Muysken P. (1997): *Code-switching processes: alternation, insertion, congruent lexicalization*. [W:] *Language choices: conditions, constraints, and consequences*. Red. M. Pütz. Amsterdam–Philadelphia, s. 361–380.
- Muysken P. (2000): *Bilingual speech: a typology of code mixing*. Cambridge.
- Ngyuen B. (2014): *Identification: A qualitative study of the experiences of bilingual therapists with their monolinguals and bilingual clients*. „Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations” 20(4), s. 340–355.
- Nycz R. (2002): *Literatura nowoczesna: cztery dyskursy*. „Teksty Drugie” nr 4, s. 35–46.
- Panagos, J.M., Bliss L.S. (1990): *Presuppositions for speech therapy lessons*. „Journal of Childhood Communication Disorders” 13(1), s. 19–28.
- Pérez Rojas A. i in. (2014): *To switch or not to switch: Inviting bilingual clients to switch languages in psychotherapy*. „Counselling Psychology Quarterly” 27(1), s. 55–74.
- Prutting C.A. i in. (1978): *Clinician-child discourse: Some preliminary questions*. „Journal of Speech, and Hearing Disorders” 43, s. 123–129.
- Rancew-Sikora D. (2007): *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa.
- Rancew-Sikora T. (2015): *Opowiadanie w społecznym układzie stołu: analiza konwersacyjna spotkań rodzinnych*. „Studia Humanistyczne AGH”. T. 14, nr 1, s. 25–43.
- Rapley T. (2010): *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Przekład A. Gąsior-Niemiec. Warszawa.
- Rozstańska E. (2010): *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice.
- Shirk S.R., Saiz C. (1992): *Clinical, empirical, and developmental perspectives on the therapeutic relationship in child psychotherapy*. „Development and Psychopathology” 4(4), s. 713–728.
- Sidnell J., Stivers T. (red.) (2014): *The handbook of conversation analysis*. Malden.
- Simmons-Mackie, N., Damico, J.S. (2011): *Exploring clinical interaction in speech-language therapy: narrative, discourse and relationships*. [W:] *Therapeutic Processes for Communication Disorders*. Red. R.J. Fourie. Londyn, s. 35–52.
- Stech E.L. i in. (1973): *Client's reinforcement of speech clinicians: a factor-analytic study*. „ASHA” 15(6), s. 287–289.
- Szulc A. (1984): *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa.

- Thompson-Janes E. i in. (2016): *Learning from the experts: a thematic analysis of parent's experiences of attending a therapeutic group for parents of children with learning disabilities and challenging behavior*. „British Journal of Learning Disabilities” 44, s. 95–102.
- Walsh I. (2007): *Small talk is “big talk” in clinical discourse*. „Topics in Language Disorders”. Vol. 27, nr 1, s. 24–36.
- Walsh I., Felson Duchan J. (2010): *Product and process depictions of rapport between clients and their speech-language pathologists during clinical interactions*. [W:] *Therapeutic processes for communication disorders*. Red. R. Fourie. Londyn, s. 69–82.
- Wilson M. i in. (2021): *A thematic analysis of influences on parents' autism intervention decisions*. „Research in Developmental Disabilities” 117, s. 1–10.
- Witosz B. (2009): *Dyskurs i stylistyka*. Katowice.
- Wojtak M. (2011): *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” nr 4, s. 69–78.
- Wright L., Everett F., Roisman L. (1986): *Experiential therapy with children*. Baltimore.

Ewa Wolańska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1069-6534>

e-mail: e.wolanska@uw.edu.pl

Adam Wolański

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0477-7664>

e-mail: a.wolanski2@uw.edu.pl

Metoda sondażu diagnostycznego w badaniach socjologopedycznych*

The diagnostic survey method in socio-logopaedics

Abstrakt

Metoda sondażu diagnostycznego stanowi sposób gromadzenia wiedzy o opiniach, poglądach, odczuciach, stanie świadomości itp. wybranych zbiorowości (grup respondentów). Pozwala zbadać wszystkie te zjawiska, które są niejako rozproszone w całym społeczeństwie i nie mają zinstytucjonalizowanej lokalizacji. Dostarcza informacji o nasilaniu się bądź słabnięciu określonych zjawisk. Znakomicie nadaje się do badań prowadzonych w ramach socjologopedii, subdyscypliny logopedycznej zajmującej się m.in. badaniem świadomości logopedycznej pacjentów poddawanych terapii, ich opiekunów, jak również samych logopedów lub osób współpracujących z nimi na niwie zawodowej. Wyniki tego rodzaju badań mogą być przydatne m.in. podczas tworzenia logopedycznych programów profilaktycznych czy opracowywania nowych programów kształcenia logopedów lub też specjalistów z nimi współpracujących. Metoda ta może być również z powodzeniem wykorzystywana w badaniach socjolingwistycznych, pragmatolingwistycznych i lingwodydaktycznych.

Słowa kluczowe: ankieta, badania ilościowe, językoznawstwo, logopedia, socjologopedia, metoda sondażu diagnostycznego, metoda naukowa, metody badań językoznawczych i logopedycznych, zaburzenia mowy i języka

* Niniejszy artykuł stanowi kontynuację cyklu poświęconego metodom badawczym w logopedii, zapoczątkowanego tekstem pt. *Kiedy logopeda bada „wpływ”? Metoda eksperymentu w badaniach zaburzeń mowy i języka*, który ukazał się w „Pracach Językoznawczych” w 2024 r. (XXVI/4, s. 19–36).

Abstract

The diagnostic survey method is a way of collecting information about opinions, views, feelings, and awareness of selected groups (respondents). It allows the researcher to examine phenomena that are somewhat dispersed in the entire society and do not have an institutionalized location. It provides information about the intensification or weakening of particular phenomena. This method is well suited for research conducted within the framework of socio-logopaedics, a subdiscipline of speech and language therapy that deals with, among other matters, the study of the speech awareness of patients undergoing therapy, their caregivers, as well as speech therapists or professionals collaborating with them. The results of such research can be useful, e.g. when developing various speech therapy preventive programmes or creating new programmes for training speech therapists or specialists working with them. This method can also be successfully used in sociolinguistic, pragmalinguistic, and language didactics research.

Keywords: questionnaire, quantitative research, linguistics, speech therapy (logopaedics), socio-logopaedics, diagnostic survey method, scientific method, methods of linguistic and speech-therapy research, speech and language disorders

1. Wprowadzenie

Przez sondaż diagnostyczny (z fr. *sondage*, pierwotnie ‘badanie głębin morskich’; gr. *διάγνωσις*, trb. *diágnōsis* ‘rozpoznanie’) należy rozumieć taki rodzaj badań naukowych, których podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach na podstawie bezpośrednich relacji werbalnych z dużymi grupami osób badanych (respondentami). Cechą, która konstituuje sondaż jako metodę badawczą, jest „wypytywanie” o czyjaś opinię, „rozpoznawanie” czyjegoś stanu wiedzy lub świadomości itp.¹ Podstawowym elementem tej metody badawczej są pytania zadawane respondentom. Odpowiedzi na nie mogą być udzielane w formie pisemnej lub ustnej. W wypadku odpowiedzi na piśmie mamy do czynienia z sondażem w formie ankiety, a w wypadku odpowiedzi ustnych – z formą wywiadu². Zebrane tą drogą odpowiedzi (informacje, dane) dotyczące określonego zjawiska pozwalają ustalić jego zasięg, zakres, rolę, poziom i intensywność. To z kolei umożliwia realizację celów badawczych o charakterze opisowym, wyjaśniającym czy eksploracyjnym (Apanowicz 2002: 70–72; Babbie 2005: 268; Łobocki 2006: 243–244; Pilch 1995: 24–25; Rubacha 2008: 173–178; Żegnałek 2010: 139–140).

¹ Sondaż diagnostyczny jest niekiedy określany mianem sondażu opinii. Nie jest to uprawnione, ponieważ w sondażu bada się nie tylko opinie określonych zbiorowości na jakiś temat, lecz także myśli i odczucia respondentów, ich postawy odnośnie do różnych kwestii, jak również zasób posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie czy zdarzeniu.

² Nie chodzi tu jednak o tzw. wywiad pogłębiony polegający na prowadzeniu intensywnych, indywidualnych rozmów z niewielką liczbą respondentów.

W literaturze metodologicznej ankieta i wywiad są często traktowane jako samoistne metody badawcze. Takie ich traktowanie może sugerować, że istnieje między nimi więcej różnic niż podobieństw. Tymczasem dzieli je przede wszystkim typ kanału przekazu, za którego pośrednictwem przebiega komunikacja pomiędzy badaczem a respondentem. Oczywiście istnieją jeszcze inne odmienności, lecz są one jednak dużo mniej uchwytne (Łobocki 2006: 243; Żegnałek 2010: 111–114, 124–125). Dlatego też w niniejszym artykule ankieta i wywiad są traktowane jako dwie – zasadniczo pokrewne – techniki w obrębie metody sondażu (por. też: Pilch, Bauman 2001: 80).

Właściwości sondażu – takie, jak wysoki stopień standaryzacji procedury badawczej, możliwość stosunkowo łatwego dostępu do dużej zbiorowości badanych oraz możliwość opracowania zebranych informacji metodami statystycznymi – sprawiają, że jest on jedną z podstawowych metod ilościowych. Jeśli grupa badawcza będzie odpowiednio liczna i właściwie dobrana, wyniki sondażu będzie można uogólnić na całą populację. Tego rodzaju badanie nazywane jest sondażem reprezentatywnym. Mamy z nim do czynienia tylko wówczas, gdy rozkład badanych cech w dobranej próbie badawczej jest podobny do rozkładu tychże cech w całej populacji (Campbell, Katon 1965: 352; Shaughnessy, Zechmeister, Zechmeister 2002: 165; Żegnałek 2010: 141). W wypadku braku reprezentatywności badanej próby wyniki badania można odnieść wyłącznie do grupy przebadanych osób. Popularność sondażu jako metody ilościowej nie oznacza, że nie da się za jego pomocą pozyskać danych do badań jakościowych wśród mniejszych lub większych grup respondentów. Jest to oczywiście możliwe.

2. Sondaż jako podstawowa metoda badań socjologopedycznych

Metoda sondażu jest podstawową metodą badań socjologopedycznych³. Socjologopedia – jako nowa i tworząca dopiero swoje podwaliny subdyscyplina logopedyczna – z zasady nie zajmuje się badaniem pojedynczych przypadków, lecz zakresem swoich analiz obejmuje przede wszystkim te zjawiska masowe, które są niejako rozproszone w całym społeczeństwie i nie mają zinstytucjonalizowanej lokalizacji. Służy wyjaśnianiu problemów o charakterze logopedycznym występujących wśród dużych i bardzo dużych grup osób, w określonych społecznościach (grupach społecznych lub zawodowych) bądź też nawet w całej populacji (w wypadku sondaży reprezentatywnych).

³ Określenia *socjologopedia* używa m.in. Stanisław Grabias (por. np. Grabias 2010/2011: 14).

W polskiej logopedii jest przede wszystkim stosowana do badania wiedzy lub świadomości posiadanej przez respondentów na temat interesującego badacza zjawiska. Może się jednak okazać przydatna także do poznania postaw i przekonań respondentów, motywów ich działań, jak również ich opinii lub ocen odnoszących się do badanych zjawisk.

Kwerenda bibliograficzna pozwala odnaleźć stosunkowo niewiele prac z zakresu polskiej logopedii opartych na metodzie sondażu. Objęła ona zarówno prace badaczy z cenzusem naukowym, jak i rozprawy magisterskie tworzone przez studentów kierunków logopedycznych na dużych publicznych uczelniach (na podstawie danych z uczelnianych archiwów prac dyplomowych). Poniżej przedstawiamy przykładowe tematy tego rodzaju opracowań:

- *Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane przez logopedów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych do badania sprawności językowej u dzieci i młodzieży (od 0 do 18 lat);*
- *Ocena poziomu świadomości nauczycieli na temat zasad higieny i emisji głosu;*
- *Ocena poziomu świadomości Polaków w wieku 18–35 lat na temat autyzmu;*
- *Ocena poziomu wiedzy matek na temat wpływu karmienia naturalnego na rozwój mowy dziecka;*
- *Opinie dorosłych z wadliwą realizacją polskiego fonemu /r/ o swojej wymowie, obcowaniu językowym i terapii logopedycznej;*
- *Świadomość absolwentów kierunku lekarsko-dentystycznego dotycząca zaburzeń miodfunkcjonalnych oraz ich związków z wadami zgryzu i wadami wymowy;*
- *Świadomość logopedów i rodziców na temat dogoterapii jako metody wspomagającej terapię logopedyczną;*
- *Świadomość logopedów i studentów logopedii na temat objawów autystycznych u dziewcząt;*
- *Świadomość logopedów na temat stosowania terapii miodfunkcjonalnej w sferze orofacjalnej jako metody leczenia obturacyjnego bezdechu sennego;*
- *Świadomość logopedów oraz studentów logopedii na temat urządzeń wspomagających słyszenie;*
- *Świadomość logopedyczna nauczycieli oddziałów przedszkolnych;*
- *Świadomość logopedyczna przyszłych rodziców;*
- *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań;*
- *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci z klas I–III;*
- *Świadomość polskich logopedów na temat wykorzystania elementów metody werbo-totalnej w terapii logopedycznej osób z różnymi zaburzeniami mowy;*

- Świadomość zaburzeń logopedycznych u nauczycieli edukacji przedszkolnej;
- Wiedza kobiet ciężarnych na temat rozwoju mowy dziecka;
- Wiedza logopedów na temat metod kinesiotalingu;
- Wiedza na temat afazji i jej terapii w grupie wiekowej 25–60 lat. Sondażowe studium porównawcze opiekunów pacjentów afatycznych oraz osób niesprawiających takiej opieki;
- Wiedza nauczycieli edukacji przedszkolnej na temat zaburzeń logopedycznych, rozwoju mowy dziecka i działań zapobiegających powstawaniu wad wymowy;
- Wiedza opiekunów osób po przebytych udarach mózgu na temat afazji i jej terapii;
- Wiedza personelu medycznego wyższego i średniego szczebla oraz studentów medycyny na temat roli logopedy na oddziale neonatologii;
- Wiedza rodziców dzieci 5-letnich na temat rozwoju zaburzeń mowy;
- Wiedza rodziców na temat negatywnego wpływu urządzeń elektronicznych na rozwój językowy dzieci w wieku od 1 roku do 6 lat.

Jak pokazuje powyższe zestawienie, znakomita większość prac socjologopedycznych służy – jak to już zasygnalizowaliśmy – do oceny świadomości bądź wiedzy respondentów na dany temat. Zaledwie jedno badanie poświęcono w całości zebraniu opinii osób dorosłych z wadliwą realizacją fonemu /r/ o swojej wymowie i terapii logopedycznej (por. Skolimowska-Gradek 2013: 42–51). Zebrane tematy pokazują również, że – w odróżnieniu od głównego nurtu polskich badań logopedycznych – w socjologopedii bada się nie tylko pacjentów z zaburzeniami mowy i języka, lecz także – a może przede wszystkim – rodziców małoletnich pacjentów, opiekunów osób dorosłych z zaburzeniami natury logopedycznej, samych logopedów i studentów logopedii (np. w zakresie wiedzy o określonych metodach bądź narzędziach terapeutycznych), jak również specjalistów innych dziedzin współpracujących na niwie zawodowej z logopedami (nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz przedstawicieli zawodów medycznych). W rzadkich wypadkach zakres badań obejmuje wybraną część polskiej populacji (jak np. dokonane z perspektywy logopedycznej badania dotyczące oceny poziomu świadomości Polaków w wieku 18–35 lat na temat autyzmu).

Prace socjologopedyczne oparte na metodach ilościowych stanowią ciągle pewną niszę w polskiej nauce. Wynika to – jak się można domyślać – nie tyle z uciążliwości samej metody badawczej (bo nie jest ona nadmiernie skomplikowana ani czasochłonna), co raczej z pewnego przekonania polskich logopedów o większej mocy objaśniającej metod jakościowych. Polscy logopedzi przedkładają dane werbalne nad dane liczbowe. Preferowane są dane pojawiające się niejako naturalnie – w obserwacjach, nieustrukturyzowanych

wywiadach, próbach, ewentualnie w testach i analizach dyskursów. Badacze wolą dokumentować świat z punktu widzenia badanych. Wolą również wywodzić hipotezy z danych, niż testować hipotezy własne. Sensowność badań ilościowych w logopedii jest często kwestionowana.

Tymczasem trzeba sobie jasno powiedzieć, że nie ma badań „lepszyc” (badania jakościowe) i „gorszych” (badania ilościowe). Badacz, robiąc sondaże, a następnie interpretując ich wyniki, nie postępuje źle. Postępuje źle wtedy, gdy zapomina zwrócić uwagę na teoretyczne podstawy, w ramach których pomiary określonych jednostek niosą ze sobą jakieś znaczenia, i nie pamięta, aby uczynić to samo podczas formułowania pytań sondażowych (Kirk, Miller 1986: 15).

Każda – bez wyjątku – metoda i technika badawcza ma swoje wady i zalety. Do badań nad konkretną problematyką dotyczącą określonego zagadnienia należy wybrać po prostu adekwatne środki badawcze. Kiedy chcemy poddać analizie zachowania komunikacyjne pacjentów z konkretnymi chorobami neurodegeneracyjnymi, na pewno warto się posłużyć metodą testów lub serią studiów przypadku. Z kolei z metody sondażu warto skorzystać wówczas, gdy poszukujemy odpowiedzi na pytania typu: „jakie?”, „które?”, „ile?”, „jak często?” czy „z jaką intensywnością?”.

Na koniec tej części wyводу należy podkreślić, że opisywana tu metoda naukowa może być również z powodzeniem wykorzystywana w badaniach socjolingwistycznych, pragmatyngwistycznych czy lingwodydaktycznych.

3. Zalety i wady badań sondażowych

Badania sondażowe mają niewątpliwie liczne zalety. Najważniejsze z nich można określić następująco:

1. Metoda ta pozwala na uzyskanie w krótkim czasie wiedzy o dużej, często przestrzennie rozproszonej zbiorowości poprzez zbieranie danych opisujących reprezentatywną próbę tej zbiorowości.
2. Metoda ta umożliwia zebranie dużej liczby różnych zmiennych, w tym danych o faktach, postawach, zamiarach, motywach działania itp.
3. Koszt sondażu jest niewielki, jeśli wziąć pod uwagę liczbę zebranych informacji.
4. Do analizy zebranych w toku badań sondażowych danych można wykorzystać różnorodne techniki statystyczne.
5. Częstokroć dane porównawcze do prowadzonych obecnie badań są dostępne w archiwach danych, rocznikach statystycznych i innych publikacjach

i dane te – traktowane jako źródła pomocnicze – mogą służyć do różnego typu analiz komparatystycznych (Wimmer, Dominik 2008: 251).

Tak więc trzeba jednoznacznie stwierdzić, że dzięki metodzie sondażu możliwy jest pełnoprawny, naukowy opis badanej rzeczywistości, w tym ustalanie faktów, postaw, motywacji, oczekiwań czy opinii. Możliwe jest także określanie silnych korelacji między badanymi zjawiskami.

Mimo że studia sondażowe mają niewątpliwe zalety i przewagi nad innymi sposobami prowadzenia badań, nie jest to metoda idealna. Doświadczenie w prowadzeniu tego rodzaju badań potwierdza występowanie określonych problemów w kontekście osób poddawanych badaniom tą metodą:

1. Respondenci nie mogą sobie czasami przypomnieć informacji, o które są pytani. Przyczyny tego stanu bywają różne i obejmują m.in. słabą pamięć lub nerwowość powodowaną udziałem w badaniu.
2. Badani – z powodu poczucia niższości lub po prostu braku wiedzy na dany temat – czasami udzielają odpowiedzi „prestizowych”, zamiast po prostu przyznać się do braku wiedzy w jakimś obszarze lub bierności w jakimś zakresie, np. pytani o pracę nad rozwojem mowy u swego dziecka twierdzą, że czytają razem z nim bajki na dobranoc, podczas gdy w rzeczywistości tego nie robią. Zjawisko to jest określane mianem tendencyjności prestiżu.
3. Respondenci mogą z premedytacją wprowadzać badacza w błąd, udzielając nieprawdziwych odpowiedzi. Sposobem, który może pomóc wykryć badanego, który celowo podaje nieprawdziwe dane, jest zadanie tego samego pytania – choć inaczej sformułowanego – w innym miejscu ankiety (do zagadnienia tego wracamy w dalszej części artykułu przy omawianiu tzw. pytań kontrolnych).
4. Badani często podają skomplikowane odpowiedzi na proste pytania, ponieważ próbują odgadnąć, jaki jest cel badania, lub też traktują sondaż jako miejsce do wygłoszenia swoich poglądów.
5. Odpowiedzi w sondażach są czasami komplikowane przez niezdolność respondentów do wyjaśnienia swoich prawdziwych odczuć czy przekonań – nie dlatego, że ich nie mają, lecz dlatego, że nie umieją wyrazić ich dobrze słowami (Wimmer, Dominik 2008: 290–291).

Źródła błędów w raportach z badań sondażowych mogą leżeć również po stronie badacza. Powody tych błędów mają co najmniej kilka źródeł. Po pierwsze, najczęstszą przyczyną niedomagań w badaniach sondażowych są niewłaściwie sformułowane pytania. Zazwyczaj są to: pytania wyrażone w formie alternatywnej (por. np. *Co sądzisz o liczbie spotkań terapeutycznych w tygodniu – czy jest ich za dużo, czy za mało?*), mimo że właściwa odpowiedź może obejmować więcej aspektów niż wybór z dwóch; pytania sugerujące, które

podpowiadają określoną odpowiedź (albo dosłownie, albo przez implikację) lub zawierają ukrytą przesłankę (por. np. *Czy podobnie jak większość wykształconych rodziców czytasz swojemu dziecku bajki na dobranoc?*); pytania podwójne, które w ramach jednego zdania zawierają dwa elementy połączone spójnikiem łącznym *i* lub *oraz*, podczas gdy respondent może się zgadzać tylko z jednym elementem, a nie z oboma naraz (por. np. *Czy książeczki z serii „Doskonaliśmy Czytanie” są zabawne i rozwijają wyobraźnię?*); pytania wymagające odpowiedzi „tak” albo „nie”, podczas gdy respondent może nie mieć w danej kwestii jednoznacznie sprecyzowanego poglądu lub po prostu nie znać odpowiedzi; pytania sformułowane w języku specjalistycznym, zawierające wyrażenia i frazy trudne do jednoznacznego zrozumienia; pytania zbyt długie i nazbyt złożone pod względem składniowym; pytania drażliwe, naruszające sferę prywatności i intymności respondentów (zob. więcej pkt 4 niniejszego opracowania). Po drugie, źródłem błędów w metodzie sondażu może być niewłaściwy sposób przeprowadzania badań. Chodzi tu przede wszystkim o swoistą autokratyczną postawę badacza wobec respondentów, która charakteryzuje się wymuszaniem na nich określonych odpowiedzi na stawiane pytania. Ale poprawności wyników nie sprzyja również zbyt pobłażliwa postawa badającego. Po trzecie w końcu, ujemny wpływ na wyniki badań sondażowych mogą mieć niekorzystne warunki zewnętrzne, w jakich się one odbywają. Niewłaściwym miejscem przeprowadzania tego rodzaju badań są np. kawiarnia, park, szkoła czy zakład pracy, a więc wszystkie te lokalizacje, w których – zarówno badany, jak i badający – mogą być narażeni na rozproszenie uwagi i/lub zbyt ni pośpiech (Lutyńska 1984: 66–123; Łobocki 2006: 268–270; Szostkiewicz 1961: 94–117).

Jednak najważniejszą wadą badań sondażowych jest to, że zmiennymi niezależnymi nie można manipulować w taki sam sposób, jak w badaniach prowadzonych metodą eksperymentu (zob. Wolańska, Wolański 2024). Badacz, który nie ma kontroli nad zmiennymi niezależnymi, nie może być pewny, czy związki pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zależnymi mają charakter przyczynowo-skutkowy, czy też nie. Inaczej mówiąc, sondaż pozwala ustalić, że zjawiska „A” i „B” są powiązane (tzn. korelują ze sobą), ale nie jest możliwe na podstawie samych tylko wyników sondażowych stwierdzenie, że „A” powoduje „B” albo na odwrót. Przyczynowość trudno ustalić, ponieważ w grę wchodzi tu liczne zmienne zakłócające i zewnętrzne (Procter 1993: 246–249; Silverman 2012: 55; Wimmer, Dominik 2008: 251–252).

Spróbujmy prześledzić to na konkretnym przykładzie, który został przez nas świadomie spreparowany w celu egemplifikacji problemu. Wyobraźmy sobie sondaż przeprowadzony na losowej próbie tysiąca osób. Badanie dotyczy tego, ilu synów urodzonych z ojców mających wadę wymowy ma również

wadliwą artykulację oraz ilu synów ojców niemających wady wymowy nie ma wadliwej artykulacji. Przyjmijmy na potrzeby wyводу, że wyniki tego rodzaju badań ułożyły się w taki sposób, jak zaprezentowano na rysunku 1.

		Ojcowie	
		z wadą wymowy	bez wady wymowy
Synowie	z wadą wymowy	63,4%	27,4%
	bez wady wymowy	36,6%	72,6%

Rys. 1. Wyniki badań sondażowych dotyczących wymowy ojców i synów (przykład spreparowany na potrzeby analizy)

W tym wypadku wymowa ojca jest zmienną niezależną, ponieważ jest traktowana jako możliwa przyczyna takiej, a nie innej wymowy syna, która jest zmienną zależną. Statystyka pokazuje silny związek między wymową ojców i synów. W grupie, w której ojcowie mieli wadę wymowy, 63,4% synów ma również wadę. Jednocześnie wśród synów, których ojcowie nie mieli wad wymowy, tylko 27,4% synów ma taką wadę. Ponieważ próba tysiąca osób była dobierana losowo, możemy być pewni – oczywiście w określonych granicach – że jest mało prawdopodobne, by korelacja ta była dziełem przypadku. Tym samym wyniki skłaniają nas do wniosków o wpływie wymowy ojców na wymowę ich synów. Wnioski tego rodzaju nie są jednak uprawnione w wypadku metody sondażu (nawet jeśli w rzeczywistości taka zależność przyczynowo-skutkowa byłaby prawdą). Sondaż nie badał bowiem żadnych innych zmiennych poza wymową – zaburzoną lub nie – u ojców i synów. Nie badano zmiennych uwikłanych typu normatywność lub nienormatywność wymowy matek ani np. wad anatomicznych w obrębie narządów mowy u synów. Oznacza to, że sposób artykulacji synów może być powiązany z inną – niebadaną w sondażu – zmienną, która leży poza widocznym powiązaniem między wymową ojców i synów. Tego rodzaju związki – mające mocne oparcie w danych statystycznych – mogą okazać się mylące, pozorne. Oczywiście – jak już zaznaczyliśmy – nie musi tak być, lecz do dowiedzenia wpływu jednej zmiennej na drugą musi posłużyć inna metoda badawcza, aby uznać taki wniosek za wiarygodny.

Reasumując tę część wyводу, należy stwierdzić, że nawet najbardziej zaawansowane procedury sondażowe prowadzą *de facto* do otrzymania wyników, które zostały uzyskane przez pytanie ludzi. Sondaż nie stanowi zatem podstawy do rozstrzygnięć związanych z poszukiwaniem ostatecznych rozwiązań w sprawach wybiegających poza rejestr faktów, przekonań czy opinii na temat badanego problemu. Podczas opracowywania wyników sondażowych należy zachować więc daleko idącą wstrzeźliwość w stwierdzaniu istnienia związków przyczynowo-skutkowych. Niestety, czasami takie wnioski na wyrost się zdarzają.

4. Typy pytań sondażowych

Jak stwierdziliśmy wcześniej, cechą konstytutywną metody sondażu jest „wypytywanie”. W tym miejscu warto przypomnieć, że w sensie formalno-składniowym pytania sondażowe nie muszą przyjmować formy zdań pytających. Niekiedy funkcję pytań pełnią zdania rozkazujące (na powierzchni przyjmujące formę prośb typu: *Proszę wymienić...*) lub zdania oznajmujące (np. *Opóźniony rozwój mowy to...*). Niezależnie jednak od względów składniowych wszystkie tego rodzaju formuły zalicza się do pytań, ponieważ pozostają w nierozdzielalnym związku z oczekiwaniem na jakąś odpowiedź (Łobocki 2006: 245; Wejland 1992: 52).

Decyzja o tym, jaki rodzaj pytania zastosować w badaniach sondażowych, zależy przede wszystkim od problemów i hipotez badawczych, którym są one podporządkowane. Pytania sondażowe można typologizować zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym (por. Łobocki 2006: 251–258; Ogryzko-Wiewiórkowski 1986: 93–98; Wimmer, Dominik 2008: 253–263; Żegnałek 2010: 113–118). W badaniach sondażowych objętych naszym rekonesansem spotkać można było przede wszystkim następujące typy „merytoryczne”:

1. Pytania o wiedzę: wymagają od respondenta wykazania się konkretnymi wiadomościami na tematy interesujące badacza (zob. rys. 2).

Proszę wskazać, co Pana/Pani zdaniem może być objawem afazji (należy zaznaczyć wszystkie, które dotyczą):

- ☐ zaburzenia rozumienia mowy (pacjent nie rozumie, co do niego mówimy, nie wykonuje poleceń, często nie rozumie własnej mowy)
- ☐ zaburzenia nadawania mowy (całkowity lub częściowy brak mowy, mowa niezrozumiała dla otoczenia)
- ☐ zaburzenia powtarzania (pacjent nie jest w stanie powtórzyć po nas danego wyrazu, wyrażenia lub frazy)
- ☐ zaburzenia nazywania (pacjent nie jest w stanie podać nazwy danego przedmiotu, zjawiska itp.)
- ☐ zaburzenia czytania i pisanie

Rys. 2. Przykład pytania o wiedzę

Źródło: ankieta do badań *Wiedza opiekunów osób po udarze mózgu na temat afazji i jej terapii* (P. Jakimiak)

2. Pytania o fakty: wymagają wskazania przez respondenta konkretnych danych, które są mu znane (zob. rys. 3).

Proszę wskazać, jaki rodzaj afazji miał Pana/Pani bliski:

- ☐ afazja ruchowa (motoryczna, Broki)
- ☐ afazja czuciowa (sensoryczna, Wernickego)
- ☐ afazja mieszana
- ☐ afazja globalna (całkowita)
- ☐ inny (jaki?):
- ☐ nie wiem

Rys. 3. Przykład pytania o fakty

Źródło: ankieta do badań *Wiedza opiekunów osób po udarze mózgu na temat afazji i jej terapii* (P. Jakimiak)

3. Pytania o źródła informacji: wymagają od respondenta uświadomienia sobie, od kogo lub gdzie miał on możliwość zaznajomienia się ze sprawą, o którą jest pytany (zob. rys. 4).

Gdzie spotkał(-a) się Pan(-i) z informacją o negatywnym wpływie urządzeń elektronicznych na rozwój językowy dzieci? (w tym miejscu może być udzielona więcej niż jedna odpowiedź):

- ☐ w książkach/ czasopiśmie
- ☐ w internecie
- ☐ w programach telewizyjnych
- ☐ w informacjach od producentów takich urządzeń/ w reklamach
- ☐ od rodziny i znajomych
- ☐ w kampaniach społecznościowych
- ☐ w szkole/ przedszkolu/ żłobku
- ☐ nie spotkałem(-am) się
- ☐ inne

Rys. 4. Przykład pytania o źródła informacji

Źródło: ankieta do badań *Wiedza rodziców na temat negatywnego wpływu urządzeń elektronicznych na rozwój językowy dzieci w wieku od 1 roku do 6 lat* (A. Kopcak)

4. Pytania o opinię: wymagają od respondenta subiektywnego widzenia badanych zagadnień (zob. rys. 5).

Czy Pana/Pani zdaniem TYLKO surdologopeda powinien brać udział w certyfikowanym szkoleniu o wykorzystaniu metody werbo-tonalnej?

- ☐ nie
- ☐ tak

Rys. 5. Przykład pytania o opinię

Źródło: ankieta do badań *Świadomość polskich logopedów na temat wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii logopedycznej osób z różnymi zaburzeniami mowy* (A. Witan)

5. Pytania o ocenę lub stopień intensywności opinii: wymagają od respondenta umiejętności szacowania w określonej przez badacza skali (zob. rys. 6).

Jak ocenia Pan/Pani swoje kompetencje w zakresie praktycznego zastosowania elementów metody werbo-tonalnej?

- ☐ zdecydowanie nie posiadam kompetencji w tym zakresie
- ☐ raczej nie posiadam kompetencji w tym zakresie
- ☐ nie mam zdania
- ☐ raczej posiadam kompetencje w tym zakresie
- ☐ zdecydowanie posiadam kompetencje w tym zakresie

Rys. 6. Przykład pytania o ocenę

Źródło: ankieta do badań *Świadomość polskich logopedów na temat wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii logopedycznej osób z różnymi zaburzeniami mowy* (A. Witan)

6. Pytania o sugestie: wymagają od respondenta propozycji rozwiązania problemu wskazanego przez badacza (zob. rys. 7).

Jakiego rodzaju narzędzi diagnostycznych do badania sprawności językowej brakuje Panu/Pani w pracy logopedycznej?

.....
.....

Rys. 7. Przykład pytania o sugestie

Źródło: ankieta do badań *Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane przez logopedów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych do badania sprawności językowej u dzieci w wieku od 0 do 18 lat* (M. Dworakowska)

7. Pytania o motyw: wymagają od respondenta subiektywnego uzasadnienia podejmowanego przez niego działania (zob. rys. 8).

Jeżeli Pana(-i) dziecko korzysta z urządzeń mobilnych, to czy używał(-a) ich Pan(-i) po to, aby (w tym miejscu może być udzielona więcej niż jedna odpowiedź):

- ☐ ułatwić dziecku zasypianie
- ☐ nakarmić dziecko
- ☐ zapewnić dziecku zajęcie w czasie, gdy musi Pan(-i) zająć się swoimi sprawami
- ☐ zapewnić dziecku nagrodę
- ☐ rozwijać jego mowę
- ☐ w celach edukacyjnych

Rys. 8. Przykład pytania o motyw

Źródło: ankieta do badań *Wiedza rodziców na temat negatywnego wpływu urządzeń elektronicznych na rozwój językowy dzieci w wieku od 1 roku do 6 lat* (A. Kopczak)

8. Pytania o postawy: wymagają od respondenta ujawnienia określonych postaw okazywanych wobec wskazanych przez badacza zjawisk (zob. rys. 9).

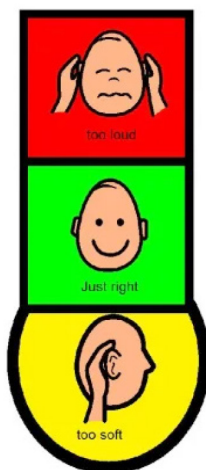
Proszę wyobrazić sobie następującą sytuację: stoisz w kolejce do kasy. Obok Ciebie stoi rodzic z małym dzieckiem, którego wiek określiłbyś na mniej więcej 4 lata. Dziecko krzyczy i wykazuje agresywne zachowania w stosunku do rodzica. Rodzic stara się je uspokoić, ale nie przynosi to oczekiwanego rezultatu. Jaka jest pierwsza myśl, która przychodzi Ci do głowy?

- ☐ „Normalna sytuacja, dzieci tak się zachowują w dzisiejszych czasach”
- ☐ „Niegrzeczne, rozpuszczone i niewychowane dziecko, trzeba zwrócić uwagę rodzicom”
- ☐ „Rodzic nie kupił dziecku tego, co chciało, a teraz dziecko próbuje wymusić na rodzicu kupno danej rzeczy”
- ☐ „Biedni rodzice, współczuję im”
- ☐ „Dziecko jest głodne lub zmęczone”
- ☐ „Dziecko ma autyzm”
- ☐ Trudno powiedzieć

Rys. 9. Przykład pytania o postawy

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu świadomości Polaków w wieku 18–35 lat na temat autyzmu* (K. Stoczewska)

Wśród analizowanych sondaży pytania wymagające szacowania miały wyłącznie odpowiedzi zawierające się w skalach o charakterze werbalnym, opisowym. Nie odnotowaliśmy w zasadzie skal numerycznych ani graficznych, jak choćby w formie tzw. termometru odczuć (ang. *feeling thermometer*)⁴.



Rys. 10. Skala graficzna przeznaczona do badania bodźców dźwiękowych w formie tzw. termometru odczuć

Źródło: The Autism Association of Western Australia (<https://www.autism.org.au/>)

⁴ Należy odnotować, że w zagranicznych badaniach sondażowych dość powszechnie stosuje się rozmaite wykresy i rysunki, które mają pomóc respondentom jak najdokładniej określić, co czują lub myślą. „Termometr odczuć”, który jest wzorowany na zwykłym termometrze rtęciowym i który daje respondentom łatwy sposób oceny stopnia swojej sympatii bądź antypatii odnośnie do określonego zjawiska, został opracowany w Ośrodku Badań Ankietowych Uniwersytetu Michigan w USA (Wimmer, Dominik 2008: 262–263).

Ten ostatni rodzaj skali może być stosowany w sondażach kierowanych zarówno do dorosłych, jak i dzieci. Pozwala np. badać wrażliwość na bodźce dźwiękowe osoby z autyzmem (zob. rys. 10).

Skale deskryptywne zastosowane w analizowanych sondażach nie są oczywiście niczym złym, lecz – jak pokazują lata praktyki – sprawdzają się najlepiej w odniesieniu do obserwowalnych i wielokrotnie powtarzanych zachowań. Ale i w takich wypadkach u części respondentów wątpliwości budzą często stopnie pośrednie skali, które znajdują się pomiędzy jej skrajnościami. Badani nie wiedzą np., co znaczy „rzadko” i „bardzo rzadko”.

W sondażach będących obiektem rekonesansu nie odnotowaliśmy również obecności dwóch innych specyficznych skal przeznaczonych do oceniania pojęć, zjawisk, obiektów i ludzi, tj. skali dyferencjału semantycznego oraz skali porządkowej (rangowej).

Skala dyferencjału semantycznego (ang. *semantic differential scale*), wprowadzona w 1957 r. przez Charlesa E. Osgooda i jego współpracowników, używa antonimicznych przymiotników rozdzielonych zazwyczaj siedmioma punktami na skali (Osgood, Suci, Tannenbaum 1957; Snider, Osgood 1969; Osgood, May, Miron 1975, por. też: Łobocki 2006: 84–86; Wimmer, Dominik 2008: 260–261). Zadaniem respondenta jest to, aby umiejscowił on na podanej skali interesujące badacza zjawisko zgodnie ze swoim osobistym przekonaniem (zob. rys. 11 – przykład spreparowany).

Z jakim określeniem kojarzy Ci się terapia logopedyczna, na którą uczęszczasz?

Nieciekawa	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Ciekawa
Dobra	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Zła
Nudna	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Ekscytująca
Wesoła	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Smutna

Rys. 11. Skala dyferencjału semantycznego
(przykład spreparowany na potrzeby analizy)

Skala porządkowa (ang. *ordinal scale*) umożliwia uszeregowanie (uporządkowanie) elementów określonego zbioru wartości w zależności od ich znaczenia dla respondenta lub natężenia określonej cechy (w porządku rosnącym lub malejącym). Skala ta charakteryzuje się tym, że nie ma punktu zerowego ani jednostki pomiaru. Pozwala wyznaczyć hierarchię badanych kategorii, jednak bez określania odległości między nimi (Łobocki 2006: 257; Wimmer, Dominik 2008: 261). W analizie tego typu ocen możliwe są zatem stwierdzenia, że np. cecha „A” jest ważniejsza dla respondenta niż cecha „B”, ale nie można stwierdzić, o ile jest ważniejsza (zob. rys. 12 – przykład spreparowany).

Jakie cechy terapeuty logopedycznego są przez Panią/Pana najbardziej cenione? Proszę je uszeregować od najbardziej do najmniej ważnych. Proszę postawić **1** przy cesze najbardziej ceniej, **2** obok drugiej w kolejności itd.

- ___ etyczne postępowanie
- ___ komunikatywność
- ___ okazywanie troski,
- ___ podążanie za potrzebami pacjenta
- ___ punktualność
- ___ skuteczność
- ___ szacunek dla pacjenta
- ___ szczerość
- ___ tolerancyjność
- ___ używanie prostego, przystosowanego do możliwości pacjenta, języka
- ___ wysoki poziom kultury osobistej

Rys. 12. Skala porządkowa
(przykład spreparowany na potrzeby analizy)

Jeśli chodzi o stronę formalną pytań sondażowych, to w pracach socjologopedycznych, które zostały poddane analizie, pojawiają się wszystkie główne rodzaje pytań właściwych dla tej metody (por. Łobocki 2006: 251–258; Wimmer, Dominik 2008: 253–256; Żegnałek 2010: 115–116):

1. Pytania otwarte, pozostawiające respondentom całkowitą swobodę wypowiedzi, nieskrępowaną jakimikolwiek dodatkowymi sugestiami badacza (zob. rys. 13).

Bardzo proszę o podanie nazw narzędzi badawczych, jakie wykorzystuje Pan/Pani do diagnozowania zdolności językowych i komunikacyjnych u dzieci w podanych przedziałach wiekowych:

- 0.–3. r.ż.:
-
- 4.–6. r.ż.:
-
- 7.–9. r.ż.:
-
- 10.–12. r.ż.:
-
- 13.–18. r.ż.:
-

Rys. 13. Przykład pytania otwartego

Źródło: ankieta do badań *Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane przez logopedów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych do badania sprawności językowej u dzieci w wieku od 0 do 18 lat* (M. Dworakowska)

2. Pytania zamknięte (inaczej skategoryzowane), które mają ustalone z góry odpowiedzi do wyboru, przy czym powszechnie stosuje się wszystkie trzy podtypy tego rodzaju pytań, a więc:

- a) pytania alternatywne (inaczej dychotomiczne), w których odpowiedź może przyjąć formę: „tak” lub „nie”, „prawda” lub „fałsz”, „dobrze” lub „źle” itp. (zob. rys. 14):

Karmienie naturalne wspiera rozwój fizyczny, poznawczy i emocjonalny dziecka:

- ☐ prawda
☐ fałsz

Rys. 14. Przykład pytania alternatywnego

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu wiedzy matek na temat wpływu karmienia naturalnego na rozwój mowy dziecka* (K. Konarzewska)

- b) pytania dysjunktywne, które wymagają dokonania wyboru tylko jednej odpowiedzi spośród większej ich liczby (zob. rys. 15):

W jakim momencie w przebiegu prawidłowego rozwoju mowy powinno pojawić się głuzenie?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź:

- ☐ 6.–12. miesiąc życia
☐ 2.–4. miesiąc życia
☐ 2.–6. miesiąc życia
☐ 12. miesiąc życia
☐ nie wiem

Rys. 15. Przykład pytania dysjunktywnego

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu wiedzy matek na temat wpływu karmienia naturalnego na rozwój mowy dziecka* (K. Konarzewska)

- c) pytania koniunktywne, które wymagają dokonania wyboru więcej niż jednej spośród podanych odpowiedzi (zob. rys. 16).

Nieprawidłowe przystawianie dziecka do piersi może skutkować (zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi):

- ☐ nieprawidłowym rozwojem twarzoczaszki
☐ wadami artykulacyjnymi
☐ częstymi infekcjami dróg oddechowych
☐ wszystkie powyższe odpowiedzi są prawidłowe
☐ nie wiem

Rys. 16. Przykład pytania koniunktywnego

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu wiedzy matek na temat wpływu karmienia naturalnego na rozwój mowy dziecka* (K. Konarzewska)

3. Pytania półotwarte: forma pośrednia, w której po wyliczeniu przewidzianych z góry odpowiedzi do wyboru pozostawia się wolne miejsce na dopisanie innych odpowiedzi bez sugerowania, o jakie konkretnie chodzi (zob. rys. 17).

21. Jeżeli odpowiedź na pytanie 20 była twierdząca, proszę określić, jakie zaburzenia mowy Pana/Pani zdaniem uniemożliwiają wykorzystanie elementów metody werbo-tonalnej w terapii innej niż surdologopedyczna (możliwość zaznaczenia jednej lub kilku odpowiedzi):

- ☐ dyslalia
- ☐ opóźniony rozwój mowy
- ☐ afazja
- ☐ dyzartria
- ☐ zaburzenia płynności mowy
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z chorób neurologicznych, incydentów neurologicznych lub z uszkodzenia mózgu (np. po wypadkach)
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z całościowych zaburzeń rozwoju (np. autyzm)
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z niepełnosprawności intelektualnej
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z niepełnosprawności ruchowej
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z niepełnosprawności sprzężonej
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z dwujęzyczności
- ☐ zaburzenia mowy wynikające z chorób psychicznych (np. schizofazja)
- ☐ inne (jakie?):

Rys. 17. Przykład pytania półotwartego

Źródło: ankieta do badań *Świadomość polskich logopedów na temat wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii logopedycznej osób z różnymi zaburzeniami mowy* (A. Witan)

4. Pytania mieszane: łączą wszystkie formy wskazane powyżej (zob. rys. 18).

Jaka jest Pana/Pani opinia na temat wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii różnych zaburzeń mowy?

- ☐ Metoda werbo-tonalna powinna być stosowana wyłącznie w terapii surdologopedycznej.
- ☐ Wykorzystanie metody werbo-tonalnej w terapii innej niż surdologopedyczna to zły pomysł, ponieważ
- ☐ Wykorzystanie metody werbo-tonalnej w terapii innej niż surdologopedyczna to dobry pomysł, ponieważ
- ☐ Inna opinia (jaka?):
- ☐ Nie mam opinii.

Rys. 18. Przykład pytania mieszanego

Źródło: ankieta do badań *Świadomość polskich logopedów na temat wykorzystania elementów metody werbo-tonalnej w terapii logopedycznej osób z różnymi zaburzeniami mowy* (A. Witan)

5. Pytania uzupełniające: odwołują się do pytań wcześniejszych i służą do uzyskania od respondentów dodatkowych informacji, by móc wzbogacić ich wcześniejsze odpowiedzi na określony temat i lepiej je zrozumieć (zob. rys. 19).

27. Czy poszerza Pani swoją wiedzę z zakresu karmienia naturalnego? Zaznacz tylko jedną odpowiedź:

- ☐ tak
☐ nie

28. Jeżeli „tak”, to z jakich źródeł Pani korzysta? Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi:

- ☐ porady specjalistyczne (poradnia laktacyjna, pomoc położnej)
☐ książki, artykuły
☐ internet (blogi, profile społecznościowe)
☐ rady innych osób (rodzina, przyjaciele, grupy w mediach społecznościowych)
☐ inne:

Rys. 19. Przykład pytania uzupełniającego

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu wiedzy matek na temat wpływu karmienia naturalnego na rozwój mowy dziecka* (K. Konarzewska)

W badaniach sondażowych objętych rekonesansem kwestionariusze ankiet oparte wyłącznie lub prawie wyłącznie na pytaniach otwartych należały do rzadkości. Dominowały kwestionariusze korzystające przede wszystkim z pytań zamkniętych, półotwartych i mieszanych. Wynika to najpewniej z tego, że sondaże tego rodzaju są szybsze (łatwiejsze) do opracowania. Wiele ankiet udostępnianych w internecie było przeprowadzanych z użyciem specjalnych narzędzi, które – w wypadku pytań zamkniętych – dokonują automatycznych podsumowań wyników. W chwili zamknięcia ankiety dla respondentów badacz dysponuje gotowymi statystykami w mniej lub bardziej zaawansowanej formie.

Pytania otwarte nastroczają także problemów z interpretacją. Czasami respondenci nie rozumieją pytań i udzielają odpowiedzi, które nie są z nimi w żaden sposób związane. Zdarza się również, że badacz ma kłopot ze zrozumieniem respondenta i nie potrafi właściwie skategoryzować udzielonej przez niego odpowiedzi. Należy jednak podkreślić, że tylko w wypadku pytań otwartych – niewątpliwie wymagających bardziej czasochłonnych analiz – badacz może dotrzeć do całkiem nowych aspektów interesującego go problemu, z których wcześniej mógł w ogóle nie zdawać sobie sprawy. Przekonała się o tym Małgorzata Skolimowska-Gradek (2013: 42–51), autorka sondażu socjologopedycznego dotyczącego opinii dorosłych z wadliwą realizacją fonemu /r/ o swojej wymowie. Oprócz danych statystycznych zdecydowała się umieścić w raporcie co ciekawsze odpowiedzi ukazujące stosunek respondentów do podjętego w badaniach problemu. Na przykład na pytanie, które miało na celu ustalenie, jak respondenci odbierają swój sposób realizacji fonemu /r/, badani najczęściej – 44% – odpowiadali, że uważają swój sposób mówienia za obojętny. Porównywalna liczba ankietowanych uznawała „swoje r” za oryginalne (27%) lub za uciążliwe (24%). Autorka

raportu zdecydowała się w tym wypadku przytoczyć dwie odpowiedzi charakterystyczne dla osób, dla których ich wadliwa artykulacja jest bardzo dużym problemem (zob. rys. 20).

Marek (22 lata, ratownik medyczny) pisze: „Jestem przez to [tj. nienormatywną realizację fonemu /r/] strasznie skryty czasami i jak mi już zabraknie zamienników wyrazów, to wychodzę na debila w rozmowie, bo nie wiem co powiedzieć. Wyda się to durne, ale też bym chciał chociaż raz powiedzieć ‘kurwa’ tak normalnie, a nie dam rady”.

Milena (20 lat, bezrobotna) pisze: „To mój najgorszy kompleks, od kiedy jeden palant w podstawówce się ze mnie naśmiewał. Nawet wstydzę się mówić ludziom dzień dobry. Mam taką obsesję, że czasem udaję, że nie widzę znajomych, żeby nie powiedzieć dzień dobry. Nienawidzę siebie za to, niszczy mi to całe życie. A do logopedy nie mogę iść z braku pieniędzy, dlatego że miałabym daleko, i ze wstydu. Chciałabym się sama nauczyć, ale wcale mi to nie wychodzi. (...) Ta wada niszczy mi życie, nie tylko jeśli chodzi o pewność siebie i kontakty z facetami, ale też przez to nie mogę wybrać takiego zawodu, jaki bym chciała”.

Rys. 20. Przykłady odpowiedzi na pytanie otwarte

Źródło: „*Rewelacja czy udręka*” – opinie dorosłych z wadliwą realizacją polskiego fonemu /r/ o swojej wymowie, obcowaniu językowym i terapii logopedycznej (M. Skolimowska-Gradek)

W analizowanych sondażach ujawnia się tendencja do odchodzenia od zamkniętych pytań alternatywnych. Wśród znawców metody sondażowej pytania tego rodzaju uchodzą za pytania sugerujące. Tymczasem respondent może nie mieć w wypadku niektórych pytań zdecydowanego stanowiska lub nie znać poprawnej odpowiedzi w wypadku pytań o wiedzę lub fakty. Przymuszanie go do wyboru z opcji „tak” albo „nie” – szczególnie w ankiecie elektronicznej, w której należy udzielić odpowiedzi, by móc przejść do następnego pytania – powoduje, że wyniki będą zafałszowane. Dlatego też obecnie zaleca się uzupełniać odpowiedzi na takie pytania – niejako wbrew ich nazwie – o trzecią opcję w postaci stwierdzenia typu: „nie wiem”, „nie dotyczy”, „nie mam zdania”, „trudno powiedzieć” itp. (zob. rys. 21).

Czy miałeś/aś kiedykolwiek styczność z osobą z autyzmem?

- ☐ tak
- ☐ nie
- ☐ nie wiem

Rys. 21. Przykład pytania alternatywnego z dodatkową opcją „nie wiem”

Źródło: ankieta do badań *Ocena poziomu świadomości Polaków w wieku 18–35 lat na temat autyzmu* (K. Stoczewska)

W ankietach, które były przedmiotem analizy, nie odnotowaliśmy w zasadzie szczególnego rodzaju pytań sondażowych, jakimi są pytania selekcyjne. Chodzi tu mianowicie o pytania przesiewowe (inaczej filtrujące) oraz kontrolne. Pytanie przesiewowe poprzedza zazwyczaj pierwsze pytanie zasadnicze ankiety i ma charakter otwarty. Zawiera najczęściej zaimek pytajny

„dlaczego”, który wprowadza prośbę o krótsze bądź dłuższe wyjaśnienie przedstawionej w tym pytaniu kwestii. Celem stosowania takich pytań jest wyłączenie z badań respondentów, którzy nie znają się na problematyce podejmowanej w badaniach lub też nie mają nic ciekawego do powiedzenia w danej sprawie. Z kolei pytania kontrolne umożliwiają wyłączenie z badań osób, które udzielają odpowiedzi nieszczerych lub wręcz kłamliwych. Są to pytania zbieżne z treścią innych pytań zasadniczych, lecz różne pod względem formy ich wyrażania. Sprzeczność odpowiedzi na nie z odpowiadającymi im treściowo pytaniami zasadniczymi wskazuje na nieszczerłość respondenta i dyskwalifikuje także inne jego odpowiedzi. Kwestionariusz ankiety zawierającej takie sprzeczności w odpowiedziach powinien być wyłączony z wszelkich analiz. Pytań kontrolnych nie powinno być w sondażu więcej niż dwa–trzy i powinny być tak sformułowane, by respondent nie mógł ich w prosty sposób zidentyfikować (Łobocki 2006: 256–257; Żegnałek 2010: 116–117).

5. Podsumowanie i wnioski

Mimo pewnych niedoskonałości sondażu diagnostycznego jako metody badawczej wartości analiz ilościowych prowadzonych tą metodą nie należy w logopedii deprecjonować. Duże zbiory danych poddane precyzyjnemu pomiarowi pozwalają wysnuć twarde, obiektywne wnioski, często również wolne od wartościowania. Trafność wyników badań sondażowych, opartych na dobrze dobranej próbie, jest trudna do podważenia. W odróżnieniu od wielu metod jakościowych badania sondażowe są w zasadzie wolne od tzw. anegdotyzmu, który polega na przywoływaniu w raportach z badań kilku wymownych „przykładów” odnoszących się do danego zjawiska bez podejmowania jakichkolwiek wysiłków w celu przeanalizowania mniej jasnych lub nawet opozycyjnych danych (Bryman 1988: 77; Silverman 2012: 61).

W polskiej logopedii sondaż jest najchętniej wykorzystywany w badaniach o charakterze socjologopedycznym, choć z powodzeniem mógłby być również stosowany na szerszą skalę w innych subdyscyplinach logopedii. Zakres jego wykorzystania w socjologopedii także mógłby być większy niż obecnie. Z powodzeniem mógłby zostać wykorzystany do badań związanych z kształceniem logopedów, systemem opieki logopedycznej, skalą poszczególnych zaburzeń mowy i języka. Mógłby również posłużyć przy ewaluacji profilaktyki logopedycznej, ocenie poziomu świadczeń logopedycznych, opiniowaniu rozwiązań stosowanych w polityce zdrowotnej państwa itd., itp.

Gdyby socjologopedia rzeczywiście objęła swym zakresem wymienione obszary, stałaby się drugą – obok historii logopedii – metanauką logopedyczną. Takie spojrzenie metaprzmiotowe pozwoliłoby na pełniejsze zrozumienie właściwej tożsamości nauki, jaką jest logopedia. Dyskusje i spory dotyczące rozmaitych aspektów logopedii, które toczą się obecnie przy okazji rozmaitych konferencji czy seminariów, pokazują, jak bardzo logopedia potrzebuje refleksji nad samą sobą.

Literatura

- Apanowicz J. (2002): *Metodologia ogólna*. Gdynia.
- Babbie E. (2005): *Badania społeczne w praktyce*. Przekład W. Betkiewicz i in. Warszawa.
- Bryman A. (1988): *Quantity and Quality in Social Research*. London.
- Campbell A.A., Katon G. (1965): *Sondaże na próbie reprezentatywnej*. [W:] *Metody badań socjologicznych*. Red. S. Nowak. Warszawa.
- Grabias S. (2010/2011): *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*. „Logopedia” 39/40, s. 9–34.
- Kirk J., Miller M. (1986): *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London.
- Lutyńska K. (1984): *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzenie narzędzia badawczego*. Wrocław.
- Łobocki M. (2006): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Ogryzko-Wiewiórkowski H. (1986): *Wprowadzenie do metod badawczych w socjologii*. Lublin.
- Osgood C.E., May W.H., Miron M.S. (1975): *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Urbana.
- Osgood C.E., Suci G., Tannenbaum P. (1957): *The Measurement of Meaning*. Urbana.
- Pilch T. (1995): *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2 popr. i rozszerz. Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
- Procter M. (1993): *Analysing Survey Data*. [W:] *Researching Social Life*. N. Gilbert (ed.). London.
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. (2002): *Metody badawcze w psychologii*. Przekład M. Rucińska. Gdańsk.
- Silverman D. (2012): *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Przekład M. Głowacka-Grajper. Warszawa.
- Skolimowska-Gradek M. (2013): „Rewelacja czy udręka” – opinie dorosłych z wadliwą realizacją polskiego fonemu /r/ o swojej wymowie, obcowaniu językowym i terapii logopedycznej. „Biuletyn Logopedyczny” 27, s. 42–51.
- Snider J.G., Osgood C.E. (1969): *Semantic Differential Technique. A Sourcebook*. Chicago.
- Szostkiewicz S. (1961): *Procedury i techniki badań socjologicznych*. Wyd. 2 popr. i uzupełn. Warszawa.
- Wejland A.P. (1992): *Kwestionariusz*. [W:] Daniłowicz P. i in.: *Podręcznik socjologicznych badań ankietowych. Ankieter w procesie badawczym*. Warszawa.
- Wimmer R.D., Dominik J.R. (2008): *Badania sondażowe*. [W:] Wimmer R.D., Dominik J.R.: *Mass media. Metody badań*. Kraków.
- Wolańska E., Wolański A. (2024): *Kiedy logopeda bada „wpływ”? Metoda eksperymentu w badaniach zaburzeń mowy i języka*. „Prace Językoznawcze” XXVI/4, s. 19–36.
- Żegnałek K. (2010): *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*. Warszawa.

Ewelina Zając

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5076-8347>

e-mail: ewelina.zajac@uni.lodz.pl

Fluencja werbalna dzieci sześciolletnich na podstawie kategorii semantycznej *rośliny*

Verbal fluency of six-year-old children assessed
on the basis of the semantic category of *a plant*

Abstrakt

Tematem artykułu jest badanie fluencji werbalnej dzieci sześciolletnich w kategorii semantycznej *rośliny*. W artykule dokonano analizy zebranego materiału pod kątem liczby poprawnych i błędnych odpowiedzi oraz liczby skupień i przełączeń. Wśród generowanych klastrów można wymienić przykłady sklasyfikowane w podgrupy: owoce, warzywa, kwiaty, zboża. Łącznie utworzonych zostało 27 klastrów semantycznych zgodnych z kryterium, w tym 17 utworzonych przez chłopców i 10 przez dziewczynki. Odnotowano także 116 przełączeń semantycznych, w tym 60 wygenerowanych przez dziewczynki i 56 przez chłopców, oraz 148 przełączeń fonetycznych, w tym 71 utworzonych przez dziewczynki i 77 przez chłopców. Na podstawie wyników badań można wnioskować m.in. o jakości procesów językowych, bogactwie słownictwa leksykalnego oraz poziomie pamięci semantycznej.

Słowa kluczowe: fluencja słowna, fluencja semantyczna, funkcje poznawcze

Abstract

This article examines the verbal fluency of six-year-old children as regards the semantic category of *a plant*. The article analyses the collected material in reference to the number of correct and incorrect responses and the number of clusters and switches. Among the generated clusters, examples were classified into subgroups: fruit, vegetables, flowers, and cereals. A total of 27 semantic clusters consistent with the criterion were created, including 17 generated by boys and 10 by girls. There were also 116 semantic switches, including 60 generated by girls and 56 by boys, and 148 phonetic switches, including 71 generated by girls and 77 by boys. Based on the research results, conclusions can be drawn about, among other aspects, the quality of linguistic processes, the richness of vocabulary, and the level of semantic memory.

Keywords: verbal fluency, semantics, cognitive functions

Wprowadzenie

Fluencja jest sprawnością, z jaką się tworzy, planuje i wykonuje sekwencje nieautomatyzowanych czynności określonego rodzaju w ograniczonym czasie (Łojek i Stańczak 2010: 91; Szepietowska i Gawda 2011). Zaś fluencja werbalna to proces doboru słów, które generowane są według ustalonego kryterium i w określonym czasie, spośród słów zakodowanych i skonsolidowanych w wyniku nabywania doświadczenia językowego w słowniku semantycznym (Łuczywek i Fersten 1992; Jodzio 2008; Szepietowska i Gawda 2011).

Test fluencji słownej (TFS) został opracowany przez Louisa L. Thurstone'a w 1938 r. (*Thurstone's Word Fluency Test*), a jego celem było zbadanie produktywności umysłowej osób z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego – badany miał za zadanie wypisać jak najwięcej słów na wskazaną literę (Pachalska 2007: 59). W 1968 r. opracowana została przez Arthura Bentona druga wersja testu, która zakładała ocenę ustnej fluencji słownej (Benton 1968). Jednym z najpopularniejszych testów, który bada płynność słowną literową, jest anglojęzyczny COWAT (*Controlled Oral Word Association Test*) (Benton i in. 1983).

Test fluencji słownej służy pomiarowi: zdolności tworzenia strategii przeszukiwania zasobów, zdolności podtrzymywania strategii przeszukiwania zasobów, zdolności do zmiany strategii, dostępności do zasobów pamięci semantycznej (fluencja semantyczna), dostępności do leksykonu fonologicznego (fluencja fonologiczna). TFS to proste kliniczne narzędzie, które pozwala na ocenę efektywności pamięci operacyjnej, pamięci semantycznej, myślenia abstrakcyjnego i zdolności leksykalno-semantycznych (Talarowska i in. 2011: 398). Prawidłowe wykonanie prób zależy od sprawnego działania funkcji wykonawczych i pamięci operacyjnej, ale także od koordynujących i monitorujących przebieg ich wykonania oraz od zasobów leksykalnych w pamięci długotrwałej (Sitek i in. 2014: 216; Lezak i in. 2012; Strauss i in. 2006; Piskunowicz i in. 2013).

Obecnie wykorzystuje się kilka technik badania fluencji werbalnej: płynność semantyczną i literową (Riva i in. 2000; Koren i in. 2005), czasownikową (Higgins i in. 2003; Piatt i in. 2004; Ostberg i in. 2005; Zając 2022), fluencję rymów (Ostberg i in. 2005; Piatt i in. 2004), syntaktyczną, asocjacyjną (Heim i in. 2008; Szepietowska i Gawda 2011). Dość nowym i rzadko wykonywanym zadaniem może być badanie fluencji emocjonalnej (afektywnej), podczas którego badany wymienia przykłady z kategorii nacechowanych emocjonalnie, np. przyjemne, nieprzyjemne, radość, strach (zob. np. Gawda i Szepietowska 2015, 2013; Sass i in. 2013; Szepietowska i Gawda 2011; Rossell 2006). Innym typem badania jest tzw. płynność

kreatywna, która wymaga od badanego wymienienia w ciągu czterech minut jak największej liczby sposobów użycia przedmiotu (sposoby typowe i niemożliwe uznawane są za błędne) (Moritz i in. 2002). Najczęściej jednak wykorzystuje się badania fluencji semantycznej (zwłaszcza na przykładzie kategorii semantycznej *zwierzęta*) (zob. Potocka-Pirosz 2023; Zajac 2019) i literowej (fonemicznej).

Metodologia badań

Celem artykułu jest prezentacja wyników badania fluencji werbalnej w zakresie kategorii szerokiej – *rośliny* przez dzieci sześciolletnie z przedszkola w centralnej części Polski. Badanie zostało przeprowadzone z każdym dzieckiem indywidualnie, w miejscu mu znanym. Grupę badawczą stanowi 40 dzieci: 20 dziewczynek i 20 chłopców (tyle dzieci liczyły grupy przedszkolne w danym roku szkolnym). Wszystkie badane dzieci są w normie intelektualnej, bez zdiagnozowanych zaburzeń rozwojowych, neurologicznych, psychicznych. Dzieci mieszkają na wsi, pochodzą ze środowiska jednojęzycznego. Rozwój ich mowy nie jest zaburzony.

Polecenie skierowane do dzieci w trakcie badania brzmiało: „Wymień, jakie znasz rośliny”. Przed rozpoczęciem badania upewniono się, że dzieci zrozumiały polecenie. Każdego uczestnika poinformowano o tym, że zadanie polega na wymienieniu jak największej liczby słów zgodnych z kategorią w ciągu 60 sekund (czas był odmierzany). Polecenie zostało podane jednokrotnie, nie było potrzeby, aby przypominać je w trakcie minutowego badania, dzieci nie prosiły też o jego powtórzenie. Niektóre z nich kończyły swoją wypowiedź wcześniej niż po 60 sekundach, jednak, zgodnie z procedurą, badanie trwało do końca, gdyż niejednokrotnie zdarzyło się, że po dłuższej pauzie dziecko udzielało odpowiedzi (poprawnej i/lub niepoprawnej). Odpowiedzi były nagrywane (po wcześniejszej pisemnej zgodzie rodziców lub prawnych opiekunów), a następnie transkrybowane.

Do badania wykorzystano kategorię semantyczną *rośliny*, która ma charakter uniwersalny, czyli małą wrażliwość na czynniki kulturowe. Według programu wychowania przedszkolnego, dzieci w wieku sześciu lat znają i rozpoznają rośliny, ich budowę, uczą się, jak o nie dbać, sadzą rośliny i obserwują ich wzrost. Uczenie się pojęć to nie tylko klasyfikowanie obiektów i tworzenie kategorii, to także nie tylko uczenie się nowych nazw albo słów, które pasują do danych klas przedmiotów i idei, ale to proces tworzenia wiedzy i organizowania wiadomości w struktury poznawcze. Polega on na „włączaniu rzeczy w klasy” i na rozpoznawaniu obiektów, które należą do danej klasy

(Żmudzka 2020: 59–60). Dzieci tworzą kategorie przedmiotów na podstawie jednego wybranego kryterium. Według modelu funkcjonalnego pierwsze kategoryzowanie słów określających obiekty opiera się na funkcjach tych obiektów – zgodnie z hipotezą cech semantycznych dziecko tworzy kategorie, uwzględniając percepcyjne cechy przedmiotów (Zalewska 2002–2003: 177). Uczenie się pojęć wymaga wiedzy konceptualnej (zdolność do zdefiniowania pojęcia według pewnych kryteriów i rozpoznania stosunków, w jakich dane pojęcie pozostaje z innymi pojęciami (Arends 1994) i proceduralnej (zdolność do wykorzystania pojęcia do dokonywania rozróżnień). Dziecko, które posiada wiedzę proceduralną, potrafi zastosować definicję, odróżnić daną klasę przedmiotów od innych należących do danej klasy, potrafi dokonać generalizacji i rozróżnień nowych przedmiotów, które należą do danej klasy (Żmudzka 2020: 61). Wciąż niewiele jest badań naukowych, które omawiałyby rozumienie pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym. Jedne z nich, które prowadzone są w zakresie rozwoju leksykalnego koncentrują się na pytaniach, w jaki sposób dzieci uczą się i rozumieją nazwy własne (zob. np. Gelman i Taylor 1984; Hall 2009; Macnamara 1982; Markman i Jaswal 2004; Marchak i Hall 2022). Kształtowanie się pojęć u dzieci przedszkolnych to proces złożony, pojęcia rozwijają się stopniowo – wraz z nabywaniem doświadczeń w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością, a ich liczba i jakość zależne są od poziomu inteligencji dziecka oraz środowiska społecznego.

Ocena ilościowa zgromadzonego materiału obejmuje tzw. wynik produkcji słownej (ang. *word production* – WP) (Biechowska i in. 2012: 46). Jednak wciąż brak norm ilościowych dla języka polskiego, zwłaszcza w grupie dzieci¹. W niniejszym badaniu wskaźnikami wykonania zadania była liczba poprawnie wymienionych *roślin*. Uwzględniając kryteria, takie jak budowa, sposób życia, środowisko występowania czy przeznaczenie, rośliny można podzielić na różne grupy. Dzieląc je ze względu na środowisko występowania, można wyróżnić: rośliny lądowe (drzewa, krzewy, rośliny zielone), wodne (grzybień, moczarki, rzęsa) i epifityczne (storczyki, mchy). Rośliny można także podzielić ze względu na przeznaczenie², tj. rośliny uprawne (zboża, owoce, warzywa, rośliny przemysłowe: np. rośliny oleiste, włókniste, cukrodajne, kauczukodajne, używki), rośliny ozdobne (kwiaty, krzewy ozdobne), rośliny

¹ Badania są prowadzone, a poszczególne kategorie semantyczne analizowane w odpowiednich grupach wiekowych (zob. np. Zając 2019, 2021, 2022).

² Podział ten zastosowano w artykule. Do tej pory nie powstało żadne opracowanie fluencji semantycznej w kategorii *rośliny* w grupie osób dorosłych bądź dzieci, do którego można by się odnieść.

rosnące dziko, rośliny zielarskie (lecznicze, przyprawowe, olejkodajne), rośliny jadalne (inne niż uprawne).

W analizie jakościowej, bazującej na interpretacji sposobu wykonania testu, uwzględnione zostały klastry i przełączenia, także liczba i rodzaj błędów oraz liczba klastrów (oraz ich zawartość) i przełączeń zgodnych i niezgodnych z kategorią, czyli sposób wyszukiwania i generowania słów i ich zbiorów. Jako odpowiedź poprawną traktowano wyrazy pasujące do kategorii *rośliny*, zaś jako błędy traktowano neologizmy, słowa powtórzone oraz niezgodne z kryterium semantycznym, tj. z kategorią *rośliny*³. Z powodu braku opracowań badań fluencji werbalnej w kategorii *rośliny*, należało dokonać opisu podkategorii roślin pojawiających się w odpowiedziach. Przykłady roślin wymienione przez dzieci należy zaliczyć do najczęstszych podkategorii, m.in.: kwiaty, warzywa, owoce, drzewa.

Klastry (ang. *clusters*) to wiązki słów powiązanych semantycznie lub formalnie w obrębie danego kryterium (Jodzio 2006: 5–18; Biechowska i in. 2012: 46). Wyodrębnianie klastrów odbywa się na podstawie różnych kryteriów (por. Ross 2003; Ross i in. 2007; Troyer i in. 1997), np. wyróżnić można w obu typach płynności klastry fonemiczne i semantyczne, czyli zgodne z zadaniem (fonemiczne w FF, semantyczne w FS) oraz niezgodne z zadaniem (fonemiczne w FS, semantyczne w FF). W analizie zgromadzonego materiału za klaster semantyczny uznawano co najmniej dwa słowa, które: 1) należą do tej samej podkategorii semantycznej (np. owoce: *jabłko*, *truskawki*; kwiaty: *róża*, *mieczyk*), 2) tworzą parę hiponim–hiperonim (np. *róża*, *kwiat*)⁴. Natomiast jako klaster fonemiczny traktowano co najmniej dwa przykłady, które: 1) rozpoczynają się od takiej samej grupy spółgłosek (np. *trawa*, *trampki*), 2) różnią się tylko samogłoską (np. *smok*, *smak*), 3) rymują się (np. *kot*, *młot*), 4) są homofonami (np. *mieć*, *miedź*) (Piskunowicz i in. 2013: 476). Średni rozmiar klastrów obliczono jako sumę słów w każdym klastrze minus 1, podzieloną przez liczbę klastrów (Gawda i Szepietowska 2011: 68; Biechowska i in. 2012).

Przełączenia (ang. *switching*) to najczęściej przejścia od jednego do drugiego klastra (Ponichtera-Kasprzykowska i Sobów 2014: 180; Troyer i in. 1997). W opisie przełączeń wymienić jednak można różne kryteria, np. przejścia bezpośrednie między klastrami, przejścia między klastrami i pojedynczymi słowami, które nie są klastrami i nie tworzą skupiska – tzw. przejścia twarde

³ Za odpowiedzi poprawne uważane były wyrazy zniekształcone artykulacyjnie, np. *tulipiany* (DZ11), zaś wyraz *mleczaki* (DZ8) (zapewne chodziło tu o *mlecz* – wyjaśnienie E.Z.) traktowany był jako neologizm, czyli błąd.

⁴ Hiperonim zaliczany był do klastra, ale nie był traktowany jako odpowiedź poprawna podczas zliczania odpowiedzi poprawnych i błędnych (zob. tab. 1).

(Piskunowicz i in. 2013: 477); przejścia między dwoma słowami niebędącymi klastrami (Troyer i in. 1997). W analizie jakościowej zgromadzonego materiału brano pod uwagę liczbę przełączeń.

Analiza wyników badań

Analiza wyników badań własnych składała się z kilku etapów. Na początku z wypowiedzi dzieci wypisano wszystkie poprawne i błędne odpowiedzi, a następnie je zliczono i porównano w grupie dziewcząt i chłopców. Tabela 1 przedstawia tę analizę.

Tabela 1. Zestawienie liczbowe odpowiedzi poprawnych i błędnych z podziałem na płeć badanych dzieci

	Chłopcy	Dziewczynki
Łączna liczba odp. poprawnych	56	51
Średnia liczba odp. poprawnych	2,8	2,55
Łączna liczba odp. błędnych	44	50
Średnia liczba odp. błędnych	2,2	2,5

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zamieszczone w tabeli 1 pokazują, że dzieci stworzyły niemal tyle samo przykładów poprawnych, jak i błędnych – jedynie chłopcy uzyskali nieznacznie wyższy wynik podczas podawania poprawnych odpowiedzi.

Spośród 40 badanych dzieci wszystkie udzieliły odpowiedzi. Najwięcej poprawnych nazw roślin to 6 przykładów wymienionych przez dziewczynki (DZ11⁵: *Trawa, jabłka mogą, mogą rosnąć drzewa, liście, kwiaty, róże. I jeszcze jak to... Te żółte kwiaty... Tulipiany. Te, czyli jeszcze te... Kolcowe z jeżynami, czyli te, co mają też te kolce czasem... Pokrzywy. Takie są też takie rośliny podobne do kol... Mają takie jakby... Kaktusy też. I jest jeszcze...; DZ12: Jagody, jeszcze truskawki, ziemniaki, pomidory, jabłka, sałata. Kwiatki jeszcze są rośliną*) i 10 przykładów w grupie chłopców (CH4: *Drzewo, winogron, maliny, marchewa, buraki, pomidory, koper, ogórki, marchewki, truskawki, wiśnie, jabłka i ten... Już nie wiem*). Z powodu braku norm ustalonych dla badań fluencji słownej w poszczególnych kategoriach semantycznych, zwłaszcza u dzieci, brak tu punktu odniesienia⁶. U dzieci w wieku

⁵ Skrót DZ oznacza wypowiedź dziewczynki, CH – wypowiedź chłopca. Cyfry występujące po skrócie oznaczają kolejne badane dziecko.

⁶ Nieliczne dane przedstawiane są w artykułach (zob. np. Zając 2019, 2021, 2022; Potocka-Pirosz 2023).

przedszkolnym następuje dynamiczny wzrost w obszarze podsystemu leksykalnego, dlatego w coraz starszych grupach wiekowych powinno się dać zaobserwować więcej poprawnie przytaczanych przykładów (zob. Zajac 2019). To czas, kiedy dzieci chcą nadawać nazwy i przypisywać etykiety. W okresie tym semantyka dzieci jest bardziej urozmaicona, określenia trafniejsze i dokładniejsze, zaznacza się także silniejsza potrzeba tworzenia zbiorów, kategorii i uogólnień (Porayski-Pomsta 1994: 61). Spośród wymienianych nazw roślin najczęściej pojawiały się przykłady: **róża/róże** (11 przykładów, np. CH6: *Róża, róża, przebiśniegi, żonkile, frezja, kapusta, ananas*; CH10: *Pokrzywy, gąsienice, róże, jagody, trawę, drzewa. Więcej już nie wiem*; CH12: *Róże, kwiaty takie, co by to mogło być...*; CH13: *Róża, brzoza, tuje, drzewka, drzewka i róże, i takie... Drzewka, tam coś rośnie i to wszystko, co znam. Brzoza, kwiatek, róż... To już mówiłem. Iii... Muchomor*; DZ2: *Stokrotki, róże, słonecznik, różowe... Różowe jakieś kwiatki, no i chyba tyle*; DZ11: *Trawa, jabłka mogą, mogą rosnąć drzewa, liście, kwiaty, róże. I jeszcze jak to... Te żółte kwiaty... Tulipiany. Te, czyli jeszcze te... Kolcowe z jeżynami, czyli te, co mają też te kolce czasem... Pokrzywy. Takie są też takie rośliny podobne do kol... Mają takie jakby... Kaktusy też. I jest jeszcze...), **marchew/marchewka** (5 przykładów: CH4: *Drzewo, winogron, maliny, marchewa, buraki, pomidory, koper, ogórki, marchewki, truskawki, wiśnie, jabłka i ten... Już nie wiem*; CH9: *Na przykład marchewka, pomidor rośnie. Ja to mam szklarnie, ale się wszystko zeschło. No i nie mam teraz szans, ale może coś tam się wykombinuje. No i na przykład jeszcze mam poziomki, na przykład borówki obok szklarni są, jeszcze na przykład winogrony są obok borówek. Winogrona są bardzo dobre, ale tak są duże, aż do mojego balkonu dochodzą*; CH14: *Kwiat, taka roślina, co je owady, i krzaki. Marchewka może i ziemniaki. I to wszystko*; DZ18: *Kwiatek rośnie, grzyby, drzewo. Dom nie rośnie raczej... Nie, dom nie. Nie mogę się zdecydować. Marchewki, brokuły, jeszcze wszystkie warzywa*) i **truskawki** (5 przykładów: CH4: *Drzewo, winogron, maliny, marchewa, buraki, pomidory, koper, ogórki, marchewki, truskawki, wiśnie, jabłka i ten... Już nie wiem*; CH18: *Drzewa roślinowe, śliwki, jabłka. Konie lubią jabłka. Iii... Truskawki, jagody, maliny, ale innych nie znam*; DZ10: *Trawa, kwiaty, warzywa, truskawki. Nie wiem*; DZ12: *Jagody, jeszcze truskawki, ziemniaki, pomidory, jabłka, sałata. Kwiatki jeszcze są rośliną*; DZ13: *Truskawki, pomidory, ogórki, grzyby. Nie wiem*). Pozostałe pojawiały się rzadziej (np. **pokrzywa** – DZ3: *Ziemia, trawa, kwiatki, drzewa, pokrzywa, przecież ja już się oparzyłam, chyba dwa razy. Kiedyś się oparzyłam z przodu na nogach, z przodu i z tyłu na nogach. I jeszcze... Co jeszcze... Woda*; DZ19: *Pokrzywa, jakieś fioletowe kwiaty*; **pomidor** – CH4: *Drzewo, winogron, maliny, marchewa, buraki, pomidory, koper, ogórki, marchewki,**

*truskawki, wiśnie, jabłka i ten... Już nie wiem; CH9: Na przykład marchewka, pomidor rośnie. Ja to mam szklarnie, ale się wszystko zeschło. No i nie mam teraz szans, ale może coś tam się wykombinuje. No i na przykład jeszcze mam poziomki, na przykład borówki obok szklarni są, jeszcze na przykład winogrony są obok borówek. Winogrona są bardzo dobre, ale tak są duże, aż do mojego balkonu dochodzą; CH19: Na przykład... Znam na przykład pomidora, na przykład sałatę, na przykład ananasa. Na przykład... O! kukurydzę! Ale wiesz, co to jest trzcina? Bo trzcina to bambus i z niej można kreftować... Wiesz co? Cukier. No i z drzewa można zrobić... Yyy... Chyba papier; DZ4: Ogórki, kwiaty, mięta, pomidory, maliny. Nie, już dalej nie wiem; DZ12: Jagody, jeszcze truskawki, ziemniaki, pomidory, jabłka, sałata. Kwiatki jeszcze są rośliną; DZ13: Truskawki, pomidory, ogórki, grzyby. Nie wiem; **śłonecznik** – CH2: Mmm rośliny?... Kwiaty, krzaki, słonecznik, zboże. Już nie wiem jeszcze jakie... Nie wiem jeszcze jakie mogą być...; CH16: Słonecznik sadzę. Drzewo, kwiatek. Nie znam; DZ2: Stokrotki, róże, słonecznik, różowe... Różowe jakieś kwiatki, no i chyba tyle; DZ5: Noo znam... Słoneczniki, lilie, stokrotki. Nie znam więcej... Jeszcze przebiśniegi. Już nic więcej nie znam. Jeszcze takie, co pszczoły dają miód, to jeszcze znam i już nic) lub stanowiły pojedyncze aktualizacje (np. **mieczyk** – CH20: Eee... Róże. Eee... Jeszcze... Może... Taki mieczyk z wieloma kwiatkami. Jeszcze... Jeszcze... Mmm... Kwiaty. Iii... Jeszcze...; **koniczyna** – CH1: A skąd ja mam wiedzieć, jak się nazywają rośliny? Drzewa, chwasty, koniczyna, róże, kwiaty, drzewa z jabłkami; **żonkil** – CH6: Róża, róża, przebiśniegi, żonkile, frezja, kapusta, ananas).*

Za odpowiedzi błędne uważa się przywołanie słów innych niż požądane, czyli niezgodnych z kryterium zadania. Mogą być one w jakimś zakresie styczne z poszukiwanymi bądź zupełnie przypadkowe (Gliwa-Patyńska 2021: 45). Wśród takich niepoprawnych przykładów można wymienić, np.: *ziemia, gąsienice, liście, szyszki*⁷. Większość odpowiedzi przytaczanych przez dzieci była, z logicznego punktu widzenia, prawidłowa, bowiem kwiaty, krzaki, chwasty i drzewa to rośliny, jednak w zadaniu chodziło o ich konkretne przykłady. Kwiaty, krzaki i drzewa są podgrupami roślin, w skład których wchodzi ich konkretne przykłady. Odpowiedzi *kwiaty, krzaki i drzewa* były traktowane jako prawidłowe i tworzące klaster wtedy, gdy bezpośrednio obok występował przykład z tej podgrupy roślin. Przykłady takie jak *trawa* czy

⁷ Generowanie odpowiedzi przypadkowych lub zbliżonych do poszukiwanych można wyjaśnić, poza obecnością zaburzeń rozumienia i alogią, także hipotezą deficytu transmisji i deficytu hamowania (por. Kielar-Turska i Byczewska-Konieczny 2014; Rutkiewicz-Hanczewska 2016).

choinka były traktowane jako odpowiedzi poprawne, gdyż dzieci w wieku sześciu lat mogą nie znać jeszcze nazw i rodzajów traw czy drzew iglastych.

Najczęściej odnotowywanymi błędami były błędy semantyczne (parafazje semantyczne), czyli przywołania wyrazów innych niż docelowe, ale pozostających z nimi w określonej relacji semantycznej (wyraz docelowy i zaktualizowany mają element wspólnego znaczenia) (Gliwa-Patyńska 2021: 45), np. wymienianie określeń typu *grzyby*, *muchomor*, które „rosną w ziemi”. Do błędów semantycznych zaliczyć można hiperonimy, czyli przywołanie nazw podkategorii danej kategorii semantycznej (znaczenie jednej jednostki leksykalnej o bardziej ogólnej treści i szerszym zakresie zawiera w sobie znaczenie drugiej jednostki), np. *kwiaty*, *krzewy*, *chwasty*, *drzewa*, zamiast *tulipan*, *jeżyny*, *pokrzywa*, *wierzba*. Błędem były także meronimy, czyli wyrazy oznaczające część pewnej całości, np. składnik rośliny (np. *szyszki* – DZ14: *Kwiatki i trawa, i jeszcze krzaki, i może jeszcze szyszki, i takie drzewka; liście* – DZ11: *Trawa, jabłka mogą, mogą rosnać drzewa, liście, kwiaty, róże. I jeszcze jak to... Te żółte kwiaty... Tulipiany. Te, czyli jeszcze te... Kolcowe z jeżynami, czyli te, co mają też te kolce czasem... Pokrzywy. Takie są też takie rośliny podobne do kol... Mają takie jakby... Kaktusy też. I jest jeszcze...).*

W zgromadzonym materiale odnotowano jedną peryfrazę, czyli zastępcze omówienie z powodu braku dostępu do poszukiwanego słowa, np. *drzewa z jabłkami* zamiast *jabłoń/jabłonka* (CH1: *A skąd ja mam wiedzieć, jak się nazywają rośliny? Drzewa, chwasty, konieczyna, róże, kwiaty, drzewa z jabłkami*). Nie odnotowano wyrazów przypadkowych, które nie mają żadnego związku ze słowem docelowym – ani na poziomie fonologicznym, ani znaczeniowym (Rutkiewicz-Hanczewska 2016).

Wśród błędów popełnionych podczas realizacji zadań fluencji słownej często występują powtórzenia. Jednak w niniejszym badaniu błędy takie były nieliczne. Odnotowano kilkakrotnie powtórzenia słowa wcześniej wypowiedzianego bez świadomości, że zostało ono wypowiedziane już wcześniej (np. CH4: *Drzewo, winogron, maliny, marchewa, buraki, pomidory, koper, ogórki, marchewki, truskawki, wiśnie, jabłka i ten... Już nie wiem*; CH6: *Róża, róża, przebiśniegi, żonkile, frezja, kapusta, ananas*), zaś tylko jednokrotnie pojawiło się powtórzenie ze świadomością, że dany przykład już się pojawił (np. CH13: *Róża, brzoza, tuje, drzewka, drzewka i róże, i takie... Drzewka, tam coś rośnie i to wszystko, co znam. Brzoza, kwiatek, róż... To już mówiłem. Iii... Muchomor*).

W badaniu fluencji słownej w kategorii *rośliny* nie zaobserwowano zjawiska TOT – „Mam to na końcu języka”, także żadnych gestów – dzieci nie zastępowały słowa gestem (por. Zajac 2022: 310), raczej były to ruchy wspomagające mówienie lub oznaczające zniecierpliwienie (np. poprawianie

włosów, drapanie się, rozpinanie i zapinanie bluzy). Rzadko występowały redundantne dygresje (zob. wypowiedzi, np. CH9: *Na przykład marchewka, pomidor rośnie. Ja to mam szklarnie, ale się wszystko zeschło. No i nie mam teraz szans, ale może coś tam się wykombinuje. No i na przykład jeszcze mam poziomki, na przykład borówki obok szklarni są, jeszcze na przykład winogrony są obok borówek. Winogrona są bardzo dobre, ale tak są duże, aż do mojego balkonu dochodzą*; CH19: *Na przykład... Znam na przykład pomidora, na przykład sałatę, na przykład ananasa. Na przykład... O! kukurydzę! Ale wiesz, co to jest trzcina? Bo trzcina to bambus i z niej można kreftować... Wiesz co? Cukier. No i z drzewa można zrobić... Yyy... Chyba papier*; DZ11: *Trawa, jabłka mogą, mogą rosnać drzewa, liście, kwiaty, róże. I jeszcze jak to... Te żółte kwiaty... Tulipiany. Te, czyli jeszcze te... Kolcowe z jeżynami, czyli te, co mają też te kolce czasem... Pokrzywy. Takie są też takie rośliny podobne do kol... Mają takie jakby... Kaktusy też. I jest jeszcze...).*

Brak w materiale badawczym onomatopei (rzadko występują w tej kategorii semantycznej), nie występowały też perseweracje werbalne, czyli „mimowolne, nieadekwatne powtórzenia poprzednich słów” (Gliwa-Patyńska 2021: 49).

Zgromadzone odpowiedzi pogrupowano w klastry semantyczne i fonetyczne oraz podsumowano ich liczbę i liczbę przełączeń między klastrami. Wśród klastrów generowanych przez dzieci można wymienić przykłady sklasyfikowane w podgrupy: owoce, warzywa, kwiaty, zboża. Łącznie utworzonych zostało 27 klastrów semantycznych zgodnych z kryterium, w tym 17 utworzonych przez chłopców i 10 przez dziewczynki. Brak klastrów niezgodnych z kryterium. Średni rozmiar klastra semantycznego wyniósł 1,63 przykładów dla wszystkich dzieci (1,59 dla chłopców i 1,7 dla dziewczynek), które rzeczywiście tworzyły wiele klastrów dwu- i trzelementowych. Najliczniejsze klastry wynosiły 5 przykładów (zob. CH4, CH18), a następnie 4 przykłady (zob. CH6, DZ5). Nie odnotowano klastrów niezgodnych z kryterium semantycznym. W wypowiedziach badanych dzieci obecnych jest 10 klastrów fonetycznych, 5 utworzonych przez chłopców oraz 5 przez dziewczynki.

Odnotowano 116 przełączeń semantycznych, w tym 60 wygenerowanych przez dziewczynki i 56 przez chłopców, oraz 148 przełączeń fonetycznych, w tym 71 utworzonych przez dziewczynki i 77 przez chłopców.

Część badanych dzieci swoją wypowiedź poprzedziła czasownikiem „znam”, jednak zdecydowana większość w swojej wypowiedzi skupiła się na wymienianiu roślin, czasami przeplatając ją dygresjami.

Spośród wszystkich czterdziestorga dzieci, które udzieliły odpowiedzi na zadane polecenie, 32 badanych, czyli aż 80%, rozpoczęło swoją wypowiedź w pierwszych 10 sekundach odmierzanego czasu, a pozostałych ośmioro między 10 a 20 sekundą. Większość dzieci (zwłaszcza tych rozpoczynających

odpowiedź przed 10 sekundą) kończyła swoją wypowiedź po 20 sekundzie, aczkolwiek były i takie, które wykorzystały cały czas dany im do ukończenia zadania. Zdarzały się takie sytuacje, że dziecko mówiło, że nie zna już więcej przykładów, ale po kilku sekundach podawało kolejną odpowiedź (nie zawsze zgodną z kryterium semantycznym). Przerwy między poszczególnymi odpowiedziami trwały najczęściej od 2 do 9 sekund.

Wnioski

Kategoria semantyczna *rośliny* jest kategorią szeroką, na którą składa się zbiór wyrazów połączonych semantycznie o licznej reprezentacji w słowniku mentalnym większości osób należących do danej społeczności (Gliwa-Patyńska 2021: 40). Najczęściej w jej obrębie wymienia się podkategorie, takie jak: kwiaty, krzewy, drzewa, zboża, zioła. Zaś kategoria wąska to zbiór wyrazów, które mają statystycznie małą frekwencję w słowniku mentalnym większości osób w danej społeczności, będą to np. kategorie: ostre przedmioty, drzewa, części ciała (Ponichtera-Kasprzykowska i Sobów 2014: 180). Z badania wynika, że dzieci myliły odpowiedzi należące do kategorii wąskich z odpowiedziami adekwatnymi do kategorii szerokiej, o którą pytano w badaniu. Dzięki badaniom fluencji werbalnej możliwe jest sprawdzenie zasobów pamięci semantycznej i sposobów aktualizacji słownika umysłowego badanego. Pomóc to może w wykryciu zaburzeń funkcji poznawczych, gdyż podczas wykonywania zadań zaangażowane są pamięć semantyczna i operacyjna, także funkcje językowe i wykonawcze oraz uwaga dowolna (Piskunowicz i in. 2013).

Doniesień na temat fluencji werbalnej u dzieci i młodzieży jest niewiele, jednak stawiane są tezy, że liczba słów podawanych przez dzieci wzrasta wraz z wiekiem, dotyczy to zwłaszcza kryterium semantycznego (Biechowska i in. 2012: 46). Brak też norm w zakresie wyników ilościowych i jakościowych, by móc odnieść się do badań podczas analizy materiału semantycznego z kategorii *rośliny*.

Badania fluencji słownej w grupie dzieci przedszkolnych i szkolnych warto kontynuować, aby z czasem ustalić normy dla poszczególnych grup wiekowych w zakresie prawidłowych odpowiedzi, jak też klastrów i przełączeń.

Literatura

- Arends R. (1994): *Uczymy się nauczać*. Przekład K. Kruszewski. Warszawa.
- Benton A.L. (1968): *Differential behavioural effects in frontal lobe disease*. „Neuropsychologia” 6, s. 53–60.
- Benton A.L., Hamsher S.K., Sivan A.B. (1983): *Controlled Oral Word Association Test (COWAT)*.
- Biechowska D., Kaczmarek I., Witkowska M., Steinborn B. (2012): *Przydatność prób fluencji słownej w diagnozie różnicowej zaburzeń neurologicznych u dzieci i młodzieży*. „Neurologia Dziecięca” 21(42), s. 45–51.
- Gawda B., Szepietowska E.M. (2011): *Fluencja słowna i jej uwarunkowania*. „Psychologia–Etologia–Genetyka” 23, s. 63–90.
- Gelman S.A., Taylor M. (1984): *How two-year-old children interpret proper and common names for unfamiliar objects*. „Child Development”, s. 1535–1540.
- Gliwa-Patyńska R. (2021): *Test fluencji słownej semantycznej w logopedycznej diagnozie otępienia alzheimerowskiego – wybrane aspekty*. „Logopaedica Lodziensia” 5, s. 35–57.
- Hall D.G. (2009): *Proper names in early word learning: Rethinking a theoretical account of lexical development*. „Mind & Language” 24(4), s. 404–432.
- Heim S., Eickhoff S.B., Amunts K. (2008): *Specialization in Broca’s region for semantic, phonological, and syntactic fluency?* „Neuroimage” 40(3), s. 1362–1368.
- Higgins Ch., King D., Levine D., Wheelock V., Khampkay N., Sigvard K. (2003): *The relationship between executive function and verbal memory in Parkinson’s disease*. „Brain and Cognition” 52, s. 343–352.
- Jodzio K. (2008): *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa.
- Kielar-Turska M., Byczewska-Konieczny K. (2014): *Specyficzne właściwości posługiwania się językiem przez osoby w wieku senioralnym*. [W:] *Biomedyczne podstawy logopedii*. Red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 429–441.
- Koren R., Kofman O., Berger A. (2005): *Analysis of word clustering in verbal fluency of school-aged children*. „Archives of Clinical Neuropsychology” 20(8), s. 1087–1104.
- Lezak M.D., Howieson D.B., Bigler E.D., Tranel D. (2012): *Neuropsychological assessment*. Oxford.
- Łojek E., Stańczak J. (2010): *Podręcznik do Kalifornijskiego Testu Uczenia się Językowego CVLT D.C. Delisa, J.H. Kramera, E. Kaplan i B. Ober. Polska normalizacja*. Warszawa.
- Łuczywek E., Fersten E. (1992): *Poziom fluencji słownej przy różnych uszkodzeniach mózgu*. „Studia Psychologiczne” 30(1–2), s. 89–98.
- Macnamara J. (1982): *Names for things*. Cambridge.
- Marchak K., Hall D. (2022): *Children’s understanding of proper names and descriptions*. „Journal of Child Language” 49(6), s. 1295–1306.
- Markman E.M., Jaswal V.K. (2004): *Acquiring and using a grammatical form class: Lessons from the proper-count distinction*. [W:] *Weaving a Lexicon*. Red. D.G. Hall, S.R. Waxman. Cambridge, s. 371–409.
- Moritz S., Birkner Ch., Klos M., Jahn H., Haud J., Haasen Ch., Krausz M. (2002): *Executive functioning in OCD, unipolar depression, and schizophrenia*. „Archives of Clinical Neuropsychology” 17, s. 477–483.
- Ostberg P., Fernaeus S.E., Hellström A., Bogdanović N., Wahlund L.O. (2005): *Impaired verbal fluency: A sign of mild cognitive impairment*. „Brain and Language” 95(2), s. 273–279.
- Pachalska M. (2007): *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*. Warszawa.
- Piatt A.L., Fields J.A., Paolo A.M., Tröster A.I. (2004): *Action verbal fluency normative data for the elderly*. „Brain and Language” 89(3), s. 580–583.
- Piskunowicz M., Bieliński Z., Zgliński A., Borkowska A. (2013): *Testy fluencji słownej – zastosowanie w diagnostyce neuropsychologicznej*. „Psychiatria Polska” XLVI/3, s. 475–485.

- Ponichtera-Kasprzykowska M., Sobów T. (2014): *Adaptacja i wykorzystanie testu fluencji słownej na świecie*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 14(3), s. 178–187.
- Porayski-Pomsta J. (1994): *Umiejętności komunikacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa.
- Potocka-Pirosz K. (2023): *Fluencja semantyczna u dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie kategorii zwierzęta*. „Prace Filologiczne” 78, s. 265–277.
- Riva D., Nichelli F., Devoti M. (2000): *Developmental Aspects of Verbal Fluency and Confrontation Naming in Children*. „Brain and Language” 71(2), s. 267–284.
- Ross T.P. (2003): *The reliability of cluster and switch scores for the Controlled Oral Word Association Test*. „Archives of Clinical Neuropsychology” 18(2), s. 153–164.
- Ross T.P., Calhoun E., Cox T., Wenner C., Kono W., Pleasant M. (2007): *The reliability and validity of qualitative scores for the Controlled Oral Word Association Test*. „Archives of Clinical Neuropsychology” 22, s. 475–488.
- Rossell S. (2006): *Category fluency performance in patients with schizophrenia and bipolar disorder: the influence of affective categories*. „Schizophrenia Research” 82, s. 135–138.
- Rutkiewicz-Hanczewska M. (2016): *Neurobiologia nazywania. O anomii własnej i apelatywnej*. Poznań.
- Sitek E.J., Konkel A., Międzobrodzka E., Sołtan W., Barczak A., Sławek J. (2014): *Kliniczne zastosowania prób fluencji słownej w chorobie Huntingtona*. „Hygeia Public Health” 49(2), s. 215–221.
- Strauss E., Sherman E.M.S., Spreen O. (2006): *A Compendium of neuropsychological tests: Administration, Norms, and Commentary*. New York.
- Szepietowska E.M., Gawda M. (2011): *Ścieżkami fluencji słownej*. Lublin.
- Talarowska M., Zboralski K., Gałecki P. (2011): *Wykonanie testu fluencji słownej przez chorych z depresją i organicznymi zaburzeniami depresyjnymi*. „Current Problems of Psychiatry” 12(4), s. 397–403.
- Troyer A.K., Moscovitch M., Winocur G. (1997): *Clustering and switching as two components of verbal fluency: Evidence from younger and older healthy adults*. „Neuropsychology” 11, s. 138–146.
- Zajac E. (2019): *Porównanie fluencji słownej w zakresie nazw własnych i wyrazów pospolitych dzieci przedszkolnych i uczniów szkoły podstawowej*. „Poradnik Językowy” 8, s. 83–92.
- Zajac E. (2021): *Fluencja werbalna na podstawie wybranych kategorii nazw własnych – badania na grupie dzieci 5-letnich*. „Logopedia” 50(2), s. 27–52.
- Zajac E. (2022): *Fluencja czasownikowa dzieci 5-letnich wyniki badań własnych*. [W:] *Miscellanea lingwistyczne i varia. Polszczyzna w różnych jej aspektach*. Red. K. Kołatka. Bydgoszcz, s. 301–315.
- Zalewska S. (2002–2003): *Psychopedagogiczne uwarunkowania rozwoju mowy u dziecka*. „Studia Gdańskie” XV–XVI, s. 173–179.
- Żmudzka M. (2020): *Wybrane aspekty procesu nabywania i rozumienia pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki” 36(5), s. 53–72.

ANEKS

Wybrane przykłady wypowiedzi dzieci

- CH1: *A skąd ja mam wiedzieć, jak się nazywają rośliny? Drzewa, chwasty, konieczyna, róże, kwiaty, drzewa z jabłkami.* (odp. poprawne = 2, odp. błędne = 4)
 Analiza KS i PS⁸: drzewa/ chwasty, konieczyna*/ róże, kwiaty**/ drzewa z jabłkami (KS = 2, PS = 3)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *chwasty (rośliny dziko rosnące), **kwiaty
 Analiza KF i PF⁹: drzewa/ chwasty/ konieczyna/ róże/ kwiaty/ drzewa z jabłkami (KF = 0, PF = 5)
- CH7: *Trawy, drzewa, kwiaty, choinka, tuja, kwiatki.* (odp. poprawne = 3, odp. błędne = 3)
 Analiza KS i PS: trawy/ drzewa/ kwiaty/ choinka, tuja*/ kwiatki (KS = 1, PS = 4)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *krzewy ozdobne
 Analiza KF i PF: trawy/ drzewa/ kwiaty/ choinka/ tuja/ kwiatki (KF = 0, PF = 5)
- CH9: *Na przykład marchewka, pomidor rośnie. Ja to mam szklarnie, ale się wszystko zeschło. No i nie mam teraz szans, ale może coś tam się wykombinuje. No i na przykład jeszcze mam poziomki, na przykład borówki obok szklarni są, jeszcze na przykład winogrony są obok borówek. Winogrona są bardzo dobre, ale tak są duże, aż do mojego balkonu dochodzą.* (odp. poprawne = 5, odp. błędne = 0)
 Analiza KS i PS: marchewka, pomidor*/ poziomki, borówki, winogrono** (KS = 2, PS = 1)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *warzywa, **owoce
 Analiza KF i PF: marchewka/ pomidor/ poziomki, borówki/ winogrono (KF = 1, PF = 3)
- CH14: *Kwiat, taka roślina, co je owady, i krzaki. Marchewka może i ziemniaki. I to wszystko.* (odp. poprawne = 2, odp. błędne = 3)
 Analiza KS i PS: kwiat/ roślina, co je owady/ krzaki/ marchewka, ziemniaki* (KS = 1, PS = 3)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *warzywa
 Analiza KF i PF: kwiat/ roślina, co je owady/ krzaki/ marchewka/ ziemniaki (KF = 0, PF = 4)
- CH15: *Ziemniaki iii... Ogórki, kukurydza iii...* (odp. poprawne = 3, odp. błędne = 0)
 Analiza KS i PS: ziemniaki, ogórki/ kukurydza (KS = 1, PS = 1)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *warzywa
 Analiza KF i PF: ziemniaki, ogórki/ kukurydza (KF = 1, PF = 1)
- CH18: *Drzewa roślinowe, śliwki, jabłka. Konie lubią jabłka. Iii... Truskawki, jagody, maliny, ale innych nie znam.* (odp. poprawne = 5, odp. błędne = 1)
 Analiza KS i PS: drzewa/ śliwki, jabłka, truskawki, jagody, maliny* (KS = 1, PS = 1)
 klaster tworzą pojęcia z grupy: *owoce
 Analiza KF i PF: drzewa/ śliwki/ jabłka/ truskawki/ jagody/ maliny (KF = 0, PF = 5)
- CH19: *Na przykład... Znam na przykład pomidora, na przykład sałatę, na przykład ananasa. Na przykład... O! kukurydżę! Ale wiesz, co to jest trzcina? Bo trzcina to bambus i z niej można kreftować... Wiesz co? Cukier. No i z drzewa można zrobić... Yyy... Chyba papier.* (odp. poprawne = 5, odp. błędne = 0)

⁸ KS – klaster semantyczny, PS – przełączenie semantyczne.

⁹ KF – klaster fonetyczny, PF – przełączenie fonetyczne.

- Analiza KS i PS: pomidor, sałata*/ ananas/ kukurydza/ trzcina (KS = 1, PS = 3)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *warzywa
 Analiza KF i PF: pomidor/ sałata/ ananas/ kukurydza/ trzcina (KF = 0, PF = 4)
- CH20: *Eee... Róże. Eee... Jeszcze... Może... Taki mieczyk z wieloma kwiatkami. Jeszcze... Jeszcze... Mmm... Kwiaty. Iii... Jeszcze...* (odp. poprawne = 2, odp. błędne = 1)
 Analiza KS i PS: róże, mieczyk, kwiaty* (KS = 1, PS = 0)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *kwiaty
 Analiza KF i PF: róże/ mieczyk/ kwiaty (KF = 0, PF = 2)
- DZ2: *Stokrotki, róże, słonecznik, różowe... Różowe jakieś kwiatki, no i chyba tyle.* (odp. poprawne = 3, odp. błędne = 1)
 Analiza KS i PS: stokrotki, róże, słonecznik*/ różowe kwiatki (KS = 1, PS = 1)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *kwiaty
 Analiza KF i PF: stokrotki/ róże/ słonecznik/ różowe kwiatki (KF = 0, PF = 3)
- DZ5: *Noo znam... Słoneczniki, lilie, stokrotki. Nie znam więcej... Jeszcze przebiśniegi. Już nie więcej nie znam. Jeszcze takie, co pszczoły dają miód, to jeszcze znam i już nic.* (odp. poprawne = 4, odp. błędne = 0)
 Analiza KS i PS: słoneczniki, lilie, stokrotki, przebiśniegi* (KS = 1, PS = 0)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *kwiaty
 Analiza KF i PF: słoneczniki/ lilie/ stokrotki/ przebiśniegi (KF = 0, PF = 3)
- DZ6: *Chwasty, kwiaty, choinka, tuja.* (odp. poprawne = 2, odp. błędne = 2)
 Analiza KS i PS: chwasty/ kwiaty/ choinka, tuja* (KS = 1, PS = 2)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *krzewy ozdobne
 Analiza KF i PF: chwasty, kwiaty/ choinka/ tuja (KF = 1, PF = 2)
- DZ8: *Znam kwiatki, trawę, róże, lilie, stokrotki, chwasty, mlecza [Może chodzić o mlecz – wyjaśnienie autorki], tulipany i jeszcze... Moja mama ma w domu to się nazywa, taka angielska roślina, ale ja nie wiem, jak się nazywa. Mama mówi, że ja ją nazywam benalettach szecza. Szecza to jest.* (odp. poprawne = 5, odp. błędne = 4)
 Analiza KS i PS: kwiatki/ trawa/ róże, lilie, stokrotki*/ chwasty/ mlecza/ tulipany/ benalettach szecza (KS = 1, PS = 6)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *kwiaty
 Analiza KF i PF: kwiatki/ trawa/ róże/ lilie/ stokrotki/ chwasty/ mlecza/ tulipany/ benalettach szecza (KF = 0, PF = 8)
- DZ13: *Truskawki, pomidory, ogórki, grzyby. Nie wiem.* (odp. poprawne = 3, odp. błędne = 1)
 Analiza KS i PS: truskawki/ pomidory, ogórki*/ grzyby (KS = 1, PS = 2)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *warzywa
 Analiza KF i PF: truskawki/ pomidory/ ogórki/ grzyby (KF = 0, PF = 3)
- DZ14: *Kwiatki i trawa, i jeszcze krzaki, i może jeszcze szyszki, i takie drzewka.* (odp. poprawne = 1, odp. błędne = 4)
 Analiza KS i PS: kwiatki/ trawa/ krzaki/ szyszki/ drzewka (KS = 0, PS = 4)
 Analiza KF i PF: kwiatki/ trawa/ krzaki, szyszki/ drzewka (KF = 1, PF = 3)
- DZ18: *Kwiatek rośnie, grzyby, drzewo. Dom nie rośnie raczej... Nie, dom nie. Nie mogę się zdecydować. Marchewki, brokuły, jeszcze wszystkie warzywa.* (odp. poprawne = 2, odp. błędne = 4)
 Analiza KS i PS: kwiatek/ grzyby/ drzewo/ marchewki, brokuły, warzywa* (KS = 1, PS = 3)
 klasterzy tworzą pojęcia z grupy: *warzywa
 Analiza KF i PF: kwiatek/ grzyby/ drzewo/ marchewki/ brokuły/ warzywa (KF = 0, PF = 5)

Anna Jaroszevska
Uniwersytet Warszawski
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>
e-mail: a.jaroszevska@uw.edu.pl

O aksjologicznym potencjale podręczników do nauki języka niemieckiego w czasach „płynnej nowoczesności”. Raport z badań wstępnych*

On the axiological potential of textbooks for German language
courses in the era of “liquid modernity”.
A preliminary study report

Abstrakt

Osadzając rozważania w kontekście baumanowskiej „płynnej nowoczesności” oraz na tezie nierozłączności języka od kultury, autorka artykułu zwraca uwagę na niedoszacowany, jej zdaniem, kierunek badań glottodydaktycznych obejmujący pozajęzykowe cele kształcenia. Podkreślając znaczenie celów wychowawczych i rangę odpowiadających im kompetencji społecznych, poddaje pod rozważenie współczesne funkcje szkoły i rolę nauczycieli języków obcych. Jest to przyczynkiem do sformułowania uniwersalnego kanonu wartości i postawienia pytania o aksjologiczny potencjał, jaki w tym względzie kryje się w podręcznikach szkolnych do nauki języka niemieckiego. Odpowiedzi na to pytanie udziela, odwołując się do wyników badań własnych na warstwie treściowej 94 podręczników dopuszczonych do użytku w polskich liceach i technikach po roku 1989. Poza wypełnieniem funkcji poznawczej i sprawozdawczej artykuł-raport stanowi zapowiedź badań pogłębionych na temat możliwości wdrożenia na lekcji języka obcego modułu wychowania do wartości i poprzez wartości.

Słowa kluczowe: badania glottodydaktyczne, podręczniki, kanon wartości, aksjolingwistyka, płynna nowoczesność

* Projekt został dofinansowany przez Uniwersytet Warszawski w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” (nr PSP 501-D133-20-0004316), a zrealizowany z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych Centrum Technologii Językowych CLARIN-PL.

Abstract

Setting the undertaken reflection in the context of Zygmunt Bauman's "liquid modernity" and the thesis of the inseparability of language and culture, the article draws attention to an underexplored research direction in glottodidactics, namely non-linguistic goals of education. Emphasizing the importance of educational goals and the rank of the corresponding social competencies, the article focuses on the contemporary functions of school and roles of language teachers. This leads to formulating a universal canon of values and asking about the axiological potential of school textbooks for German as a second language in this regard. This question is answered by referring to the results of the author's own research into the content layer of 94 textbooks approved for use in Polish secondary comprehensive and technical schools after 1989. In addition to fulfilling its cognitive and reporting function, the article-report is a harbinger of in-depth research on the possibility of implementing a module of education for values and through values in foreign language lessons.

Keywords: research in glottodidactics, textbooks, canon of values, axiolinguistics, liquid modernity

1. Wstęp

Nierozłączność języka od kultury jest współcześnie prawdą powszechnie znaną, przez lata weryfikowaną na drodze badań naukowych. Nie oznacza to, że na temat tej szczególnej zależności wiemy wszystko i że nie ma już pól badawczych, które warto eksplorować. Z perspektywy badań glottodydaktycznych takim wciąż mało zagospodarowanym obszarem pozostają pozalingwistyczne cele kształcenia. Można je ująć w kategorii celów wychowawczych i odpowiadających im kompetencji społecznych, dopełniających katalog kompetencji kluczowych jakże mocno promowanych w polityce i prawie Unii Europejskiej (Rada 2018). Każdy uczący się języka obcego powinien je przecież rozwijać. Trudno też zaprzeczyć, że będące przedmiotem tych rozważań podręczniki wciąż pozostają głównym narzędziem pracy uczniów i nauczycieli, mimo progresu metodyki nauczania oraz ekspansji nowych technologii, które coraz skuteczniej wspomagają działalność dydaktyczną. Ich wielofunkcyjność¹, znaczenie i systematyczny rozwój stanowią konsekwencję wielowiekowej refleksji i praktyki pedagogicznej, ale też – to impuls z drugiej połowy XX w. – naukowego rozpoznania, zrozumienia i hierarchicznego uporządkowania rozlicznych celów edukacji człowieka przez całe

¹ Przegląd literatury przedmiotu – pomimo występującego w niej typologicznego oraz terminologicznego różnicowania – pozwala wskazać co najmniej siedem podstawowych funkcji podręcznika szkolnego: informacyjną, transformacyjną, metodologiczno-badawczą, samokształceniową, kontrolno-oceniającą, autokorektywną oraz motywacyjną – jeśli jego funkcjonalność rozpatrywać przez pryzmat działalności uczniów (Kupisiewicz 2000: 95–97; Nocoń 2009: 44–n.; Krzyżyk, Synowiec 2023: 11–n.).

życie. Dziś wiemy, że wpisujące się w jej ramy wychowanie, kształcenie, nauczanie i uczenie się mają charakter wielowymiarowy. Zachodzą w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, przez co ich treścią nie może być wyłącznie wiedza encyklopedyczna, a jedynym celem jej nabycie. Są nimi również postawy, umiejętności i działania – z ich ogólnym i specjalistycznym ukierunkowaniem, uwarunkowane podmiotowo oraz zewnętrznie, manifestowane w relacjach społecznych, nabywane i rozwijane, a następnie używane w sytuacjach typowych oraz problemowych (Anderson i in. 2001; Mietzel 2002; Niemierko 2007). Z pozycji glottodydaktyki już tylko na tej podstawie można założyć, że podręczniki są ważnym źródłem wiedzy o języku obcym i kulturze rodzimych użytkowników języka, są także nośnikiem wartości, które kulturę danej nacji dookreślają. Czy jednak mogą (i w jaki sposób) służyć dystrybuowaniu wartości uniwersalnych, przesądzających zarówno o sprawności komunikacyjnej uczących się, jak i ich (między)kulturowej tożsamości – w roli aktywnego podmiotu, a zarazem członka wielokulturowej społeczności?

Pytanie o aksjologiczny potencjał podręczników zyskuje na znaczeniu w dobie „płynnej nowoczesności”, w której – jak dowodził światowej sławy socjolog, Zygmunt Bauman (1925–2017) – cywilizacyjny fundament z tradycyjnych wartości ulega erozji. To pogłębia problemy współczesnych systemów edukacyjnych oraz wzrastających w nich kolejnych pokoleń Europejczyków (Bauman, Leoncini 2018). Zjawisko to wpływa i będzie wpływać również na glottodydaktykę – przez jej interdyscyplinarny charakter i rozliczne zadania, wynikające z przynależności do nauk stosowanych oraz silnego sprzężenia z życiem szkoły (Jaroszewska 2014). Dlatego refleksja nad współczesnymi funkcjami szkoły i multiplikującymi się rolami nauczycieli języków obcych wydaje się tyleż zasadna, co poznawczo interesująca. Przedstawione w artykule badanie staje się dla tych dociekań dogodnym punktem wyjścia, mimo że jest to diagnoza zaledwie wstępna, swoisty rekonesans na drodze do badań pogłębionych i pełnej odpowiedzi na postawione pytanie.

2. „Płynna nowoczesność”

Trudno w tak krótkim szkicu szczegółowo przedstawić poglądy Zygmunta Baumana na temat meandrów ludzkiego życia. Pomocna okazuje się metafora stanów skupienia. Płynność i związane z nią rozproszenie społeczne przypisał Bauman współczesności, za punkt odniesienia obierając przeszłość, w której społeczeństwo było skonsolidowane, zaś człowiek-jednostka silniejszy niż obecnie – niczym ciało stałe w teorii fizyki: stan

skupienia obrazujący uporządkowanie, trwałość i przewidywalność części materii. Tymczasem ciecze i gazy ulegają ciągłym przekształceniom, przez co wzrasta ich niestabilność, a ich poskromienie wymaga trudu. Wykazują również tendencję do rozmywania ciał stałych. Według Baumana proces taki zachodzi przy każdej rewolucji społeczno-kulturowej, lecz dziś jego tempo stało się niebezpieczne (Bauman 2006: 7).

Pierwszymi „ciałami stałymi”, które uległy rozpuszczeniu pod naporem „płynnej nowoczesności”, były postawy lojalnościowe, prawa zwyczajowe i zobowiązania. W nie w pierwszej kolejności uderzyły emancypacja i liberalizm, wytaczając argumenty o ograniczeniu wolności i inicjatywności człowieka (Bauman 2006: 8–9). Rozmycie wzorców, kodeksów i zasad, stanowiących przez stulecia egzystencjalny azymut, przyczyniło się do zmiany stylów życia współczesnych społeczeństw. „W imię wolności i dla dobra jednostki” osłabiono fundamenty rodziny z jej głównymi filarami: wiernością, poświęceniem, odpowiedzialnością, przywiązaniem. Rozluźnieniu uległy relacje międzyludzkie. Doszło do dekrystalizacji ról społecznych, gdy na znaczeniu straciły archetypy kobiecości i męskości. Przesunięto granice etyczne, wytyczając kontrowersyjny szlak w postrzeganiu ciała i seksualności człowieka. Staliśmy się mniej wrażliwi na przemoc. Przygasły nasze postawy obywatelskie. Podążając za modą, wielu z nas zagubiło się w świecie kulturowego relatywizmu i konsumpcjonizmu. Wzorce i porządki, niegdyś narzucone przez rodzinę, tradycję, wiarę, władzę i ustrój polityczny, przestały być dla nas oczywiste. Jak konstatuje Bauman (2006: 13–14): „jest ich zbyt wiele, zderzają się z sobą, a ich przykazania przeczą sobie wzajemnie”. Tymczasem brak czy już tylko nieprzejrzystość norm (prawnych, moralnych, obyczajowych, religijnych) prowadzi do anomii. „Normy – zauważa Bauman (2006: 33) – dopuszczają pewne zachowania, paraliżując inne. Anomia zwiastuje wyłącznie paraliż, co w miejsce przewidywalności sytuuje niepewność i obawę”. Rzeczywistość XXI w. nabiera więc cech literackiej dystopii, a dalsza przyszłość jawi się w jeszcze ciemniejszych barwach. Alienacja i związana z nią samotność pogłębiają kruchość społeczeństw, a w nich pojedynczego człowieka. Dowodzą tego statystyki „zdrowia” publicznego, rosnący odsetek rozwodów, epidemia nałogów, wzrost przemocy domowej, agresji w szkole, przestępczości kryminalnej, także liczby samobójstw.

Relatywność kultur i języków nie pozwala na kategoryczną ocenę, czy zmiany te są dla ludzi dobre czy złe, czy są społecznie i kulturowo konstruktywne, czy też prowadzą do destrukcji bliskich nam wartości. Radykalnie zmieniła się skala tej oceny. To podmioty przemian, ich perspektywa, cele, w tym ukryty program i wiedza o jego istnieniu, decydują o ostatecznym kierunku interpretacji. Naturalnie zmiany te nie wynikają wyłącznie

z pobudek egzystencjalnych jednostki. Być może dużo częściej ich motorem są partykularne interesy partii politycznych, wizjonerów o nieograniczonych zasobach finansowych, wielkich koncernów medialnych czy światowych korporacji z grupy „Big Tech” i „Big Pharma”. Choć trudno o nich myśleć inaczej jak o zmianach nieuniknionych, warto założyć, że – przynajmniej w pewnym zakresie – możemy o nich współdecydować. Program szkolny, treść podręczników, działalność i postawy nauczycieli to poza rodziną jedne z ważniejszych determinant wpływających na gotowość kolejnych pokoleń, by zmierzyć się z tymi zmianami.

3. Wartości podstawowe i ich uniwersalność

W znaczeniu ogólnym termin „wartość” wyraża pozytywnie nacechowaną właściwość przedmiotów, osób, ich postaw oraz działań, która w ujęciu obiektywnym stanowi sumę włożonych w ich wytworzenie/zaistnienie nakładów materiałowych, czasu, kwalifikowanej pracy, artyzmu, umiejętności, poświęceń, w końcu cech charakteru, w ujęciu subiektywnym zaś jest wypadkową ludzkich potrzeb, uczuć i woli (Dent 1999: 956; Okoń 2007: 453). Zespół tych cech oraz funkcji manifestuje się na gruncie kompetencji społecznych, które – uogólniając – można zdefiniować jako indywidualny potencjał człowieka pozwalający na jego adaptację do środowiska społecznego oraz podmiotową aktywność w relacjach międzyludzkich, przynoszącą określone korzyści każdej ze stron interakcji (Męczkowska 2003; Reber, Reber 2005: 730). Umiejętność i gotowość komunikacyjna jest w tym kontekście bardzo ważną, lecz jednocześnie tylko jedną z wielu kompetencji społecznych pożądanых na drodze do ogólnospołecznego dobrostanu, w którym dochodzi także do samorealizacji jednostki. Nie mniej ważny jest aparat poznawczy, na który składa się zespół wielu cech intelektualnych i osobowościowych oraz światopogląd, determinujący zarówno motywacje, kierunki działań i sprawczość jednostki, jak i jej uważność oraz wrażliwość – na potrzeby, możliwości, prawa i wolności innych ludzi (Popławska 2016; Zemło 2016; Grzesiak 2021). Aby rozwijać kompetencje społeczne w warunkach formalnych, należy zatem najpierw określić zbiór podstawowych kulturowych wartości, na które taki kurs będzie zorientowany. O ile w społeczeństwie monokulturowym nie powinno to być problemem, o tyle życie w językowo-kulturowym tyglu stawia pod znakiem zapytania uniwersalność takiego ładunku, zwłaszcza gdy w kręgu kultury rodzimej znajdują się przedstawiciele kultur skrajnie od siebie różnych. I choć manifestowanie obaw o ład i harmonię w świecie kulturowych wartości jest dziś politycznie niepoprawne,

trudne doświadczenia „krajów imigranckich” stanowią ich mocne uzasadnienie. Innym niebezpieczeństwem – jeśli zgodzić się z diagnozą Bauman – jest „upłynnianie” fundamentalnych wartości, które w przeszłości stanowiły o sile społeczeństw z naszego kręgu kulturowego. Kojarzenie ich dziś z cywilizacją zachodnią czy choćby tradycją chrześcijańską okazuje się jednak kłopotliwe, bowiem i te diametralnie odmieniły swe oblicza. Niemniej nawet dziś wobec zagrożeń trudno podważyć tezę, że „[w]artości stanowią rdzeń każdej kultury, a ich rozpoznanie i określenie stosunku do nich jest warunkiem definiowania własnej tożsamości zarówno przez indywidualne jednostki, jak całe zbiorowości” (Bartmiński 2015: 7). Być może właśnie dlatego dyskusja o pielęgnowaniu spuścizny przodków nie traci na znaczeniu, podobnie jak ważne stają się poszukiwania złotego środka umożliwiającego międzykulturowy dialog. Kształtowanie kompetencji interkulturowej jest w tym kontekście działaniem racjonalnym i nie powinno dziwić, że dawno już przykuło uwagę glottodydaktyków (Byram 1997; Bolten 2007; Torenc 2007; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019).

Uniwersalność kształcenia interkulturowego warto budować na możliwie pełnym zróżnicowaniu wiedzy kulturoznawczej, jaka powinna być zawarta w podręcznikach, na podkreśleniu rangi tych wartości, które mają wymiar ogólnoludzki, ponadnarodowy, niezależny od kultury, także ponadczasowy (Nowak 2016: 1292). Uznając wieloznaczność terminu „wartość”, za wspólny mianownik wartości uniwersalnych należy więc przyjąć dobro – zarówno jednostki, jak i wspólnoty. Jego abstrakcyjność i niejednoznaczność obligują, by odpowiedzieć, że na gruncie niniejszych rozważań dobro stanowi emanację szczęścia, będąc jednocześnie przeciwieństwem zła. Nie oznacza to, że przez wszystkich będzie rozumiane tak samo. O różnicach w interpretowaniu pojęć aksjologicznych – i to wybrzmiewa najpełniej w koncepcji Językowego Obrazu Świata – przesądzą przede wszystkim kulturowe korzenie jednostki wraz z wartościującym bagażem języka ojczystego. Jest on przecież nie tylko podstawowym narzędziem komunikacji, lecz także narzędziem myślenia. Tym samym uczestniczy w całościowych procesach formowania osobowości, rozwoju poznawczego, socjalizacji (Puzynina 1992: 5–6). O różnicach tych decyduje również pokolenie, w którym człowiek rodzi się i wzrasta (Bartmiński 2006; Puzynina 2014). Jednak im większy jest kulturowy pluralizm, tym bardziej jesteśmy narażeni na konsekwencje kulturowego relatywizmu. Remedium pozwalającym wyważyć potrzeby wspólnotowe i indywidualne jest prawo stanowione w ustroju demokratycznym. Przykładem godnym uwagi może być Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w której podjęto próbę zdefiniowania nie tylko wartości podstawowych, ale i uniwersalnych. To właśnie na nich został ufundowany ustrój polityczny Polski jako dobra

wspólnego wszystkich obywateli, gwarantowane są godność, wolność, równość, bezpieczeństwo i prawa jednostki, a także opiera się porządek społeczno-gospodarczy z kardynalnymi zasadami wolności, własności, solidarności, dialogu, współpracy i sprawiedliwości (Kryszeń, Prokop 2017).

Założenie, że każdy, przystępując do wspólnoty obywateli państwa, winien respektować jego system prawny, prowadzi do wniosku, iż stanowi on najbezpieczniejszy sposób wyłonienia zbioru wartości uniwersalnych. Jest to ważne w kontekście badań podręczników, które, by zostać dopuszczone do użytku w szkołach, muszą wypełniać szczegółowe kryteria prawa oświatowego. Jego źródłem nadrzędnym jest konstytucja właśnie. Są uniwersalną wartość zawdzięcza temu, że tak jak ma służyć dobru wszystkich obywateli, tak też do życia została powołana przez kolektyw – demokratycznie wybraną reprezentację (= większość). Naturalnie nie można postawić znaku równości między większością a wszystkimi, niekiedy jednak kompromis staje się konieczny; podobnie jak rozstrzygnięcie dylematu pierwotnego źródła, z którego wartości uniwersalne wypływają. Preambuła polskiej konstytucji dowodzi, że można pogodzić różne stanowiska w tej sprawie (Gorlewska 2019: 95–96).

Uwzględnianie ładunku aksjologicznego ustawy zasadniczej jest jedną z wielu dróg prowadzących do wyłonienia katalogu wartości uniwersalnych. Do osiągnięcia tego celu równie dobrze może posłużyć analiza kluczowych aktów międzynarodowych obejmujących sferę wartości ważnych dla ludzkości, jak Powszechna deklaracja praw człowieka (1948), Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950), Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2007) (Bartmiński, Grzeszczak 2014: 22). Dokumentów tej rangi jest jednak znacznie więcej. Cennym źródłem jest również dorobek aksjolingwistyki (np. Zaron 1985; Pisarek 2002; Szymański 1998; Denek 2000; Jedliński 2000; Rypel 2012; Sporek 2016; Chałas, Maj 2016)². Prace badawcze przedstawicieli tego kierunku są milowym krokiem na drodze do ustalenia aksjologicznego kanonu, choć ten, mimo upływu lat i bogatych plonów, wciąż pozostaje otwarty³. Jak konstatują Jerzy Bartmiński i Monika Grzeszczak (2014: 24–25, 23–36), o trudnościach w badaniu i konstruowaniu uniwersalnego kanonu wartości przesądza nie tylko ich wielowymiarowość, tj.: ontologiczny charakter (deklarowane vs praktykowane), chronologia (dawniejsze vs nowsze), modalność (traktowane opisowo vs normatywnie) lub

² Wnikliwego przeglądu badań aksjolingwistycznych w ujęciu retrospektywnym i problemowym dokonali Bartmiński i Grzeszczak (2014).

³ Za przykład może posłużyć *Kartoteka Słownika Aksjologicznego* znajdująca się w Pracowni Etnolingwistycznej im. Jerzego Bartmińskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wykorzystywana do prac przy *Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów* – międzynarodowym projekcie badawczym EUROJOS (zob. Bartmiński 2015).

zakres (indywidualne vs wspólnotowe), lecz również szczególna właściwość, którą jest ich „usieciovienie”, a więc powiązanie wzajemnymi relacjami. Zadania nie ułatwia długa historia naukowej dyskusji nad wartościami, która sięga filozofii antycznej. Od tego czasu pojęcie to otrzymało bardzo wiele znaczeń, bowiem na jego rozumienie wpływały i wciąż mają wpływ bardzo różne perspektywy badawcze (Gajda 2008: 38–n.; Błasiak 2009: 14–n.).

4. Metodologia badań własnych i ich przebieg

Prezentowane badanie zachowuje rangę badań wstępnych-podstawowych. Osadzone w kontekście „płynnej nowoczesności” za główny cel przyjmuje ustalenie aksjologicznego potencjału podręczników języka niemieckiego, który kryje się w ich warstwie tekstowej oraz graficznej. W myśl hipotezy głównej, potencjał ten jest na tyle wysoki, by na bazie treści podręcznikowych oprzeć nie tylko kurs lingwistyczny, lecz również moduł wychowania do wartości i poprzez wartości. Z racji ograniczeń objętościowych artykułu charakterystyka możliwych płaszczyzn oddziaływania perswazyjnego, jak również warstwy graficznej wytypowanych do badań podręczników będą przedmiotem osobnych publikacji. Niniejszy raport obejmuje wyłącznie metodologię oraz wyniki kwerendy zmierzającej do wydobycia z warstwy tekstowej podręczników słów-kluczy wpisujących się w przyjętą definicję wartości – rozumianych jako pierwiastek dobra (wspólnego oraz jednostki) i dających się skategoryzować w zbiorach wartości transcendentnych (dotyczących wiary w Boga i przeżyć metafizycznych) oraz nietranscendentnych (związanych z życiem doczesnym), które za Jadwigą Puzyniną (1992: 39–n.) i Ryszardem Jedlińskim (2000: 25) można podzielić na: moralne, poznawcze, społeczne, vitalne, utylitarne, estetyczne, hedonistyczne i prestiżowe.

Do badania wytypowano 94 podręczniki języka niemieckiego dla szkół średnich opublikowane po zmianie ustrojowej z 1989 r.; w tym przypadku w latach 1994–2021 w 29 seriach wydawniczych (tu w układzie alfabetycznym): *#trends 1–3* (Nowa Era), *Abitur. Repetitorium i podręcznik* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *alles klar 1–5* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *alles klar neu 1–3* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Dein Deutsch 1–3* (Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt / Wydawnictwo Euro-Edukacja), *Delfin 1–3* (Max Hueber Verlag / Hueber Polska), *Deutsch für dich 1–2* (Prywatna Oficyna Wydawnicza Wiedza i Świat), *direct. Deutsch hautnah neu 1–3* (Wydawnictwo LektorKlett), *Deutsch mal anders neu 1–4* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Effekt 1–4* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *einfach gut neu 1–3* (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Focus*

1–3 (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Genau* 1–4 (Klett Polska), *Hier und da* 1–4 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Infos* 1–4 (Pearson Central Europe), *Język niemiecki. Trening maturalny. Repetytorium* (Langenscheidt), *Lagune* 1–3 (Hueber Polska), *Moment mal!* 1–3 (Wydawnictwo REA), *Motive Deutsch neu* 1–4 (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Neue Expedition Deutsch* 0–4 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Optimal* 1–3 (Langenscheidt Polska), *Partner-Sprache* 1–3 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Perfekt* 1–3 (Pearson Central Europe), *Sowieso* 1–3 (Langenscheidt), *Tangram. Deutsch als Fremdsprache* 1–4 (Max Hueber Verlag), *Themen aktuell* 1–3 (Hueber Verlag), *Themen neu* 1–3 (Max Hueber Verlag), *Welttour* 1–4 (Nowa Era), *Welttour Deutsch* 1–3 (Nowa Era).

Badania zainicjowano w kwietniu 2021 r. W zakresie hipotezy głównej i warstwy językowej zostały ukończone w czerwcu 2024 r. We wstępnej fazie projektu przyjęto ilościową orientację badawczą, odwołując się do metodologii lingwistyki korpusowej z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych Centrum Technologii Językowych CLARIN-PL (<https://clarin-pl.eu/>). Do stworzenia i późniejszej analizy korpusu obejmującego warstwę tekstową wymienionych podręczników posłużyły: fotokopiarka-skaner Konica Minolta Bizhub C220, oprogramowanie do rozpoznawania tekstu ABBYY FineReader, komputer z pakietem aplikacji biurowych MS Office oraz KonText – usługa sieciowa na serwerach CLARIN-PL, integrująca wyszukiwarkę korpusową opartą na języku zapytań *Corpus Query Language* (CQL) oraz kreator korpusów tekstowych, automatycznie anotowanych w warstwie morfosyntaktycznej (zaadaptowane do języka niemieckiego). Łącznie zeskanowano i optycznie rozpoznano 13 tys. 123 strony podręcznikowe, rejestrując zbiór 52 mln 310 tys. 691 znaków ze spacjami. Wielkość ta odpowiada ok. 1307 arkuszom wydawniczym tekstu. Zidentyfikowano w niej 5 mln 375 tys. 612 tokenów (token = jednostka tekstu, którą można identyfikować i analizować w korpusie; najczęściej pojedyncze słowo).

Kolejnym krokiem było ustalenie wyjściowego kanonu wartości, które mogą być zawarte w tym zbiorze. Mnogość kategoryzacji i poglądów na ten temat zaważyła na przygotowaniu autorskiej propozycji obejmującej łącznie 244 słowa-klucze odpowiadające wartościom transcendentnym oraz nietranscendentnym. Jest to lista możliwie szeroka, lecz subiektywna. Jej rozpiętość uzasadniają wstępny charakter badania oraz założenie, że wyniki zostaną zweryfikowane i dopełnione badaniem jakościowym w terenie. Komfort badawczy zapewnia powtarzalność badania; także według zmienionych kryteriów. Nowa kwerenda może uwzględniać np. problematykę antywartości, o które świadomie nie zapytano, choć wiadomym jest, że nawet antywartość „zło”, właściwie zdydaktyzowana, może być przyczynkiem „dobrego”

wychowania. Może również pomijać kategorię wartości transcendentnych, którym najtrudniej jest przypisać przymiot uniwersalności i które mogą być czynnikiem konfliktogennym.

Wykorzystany w badaniu kanon wartości utworzono w oparciu o formy słownikowe wyrazów (lemat). W wymagających tego przypadkach uwzględniono zjawisko synonimii polegającej na bliskoźnaczności wyrazów. Pomimo że w kwerendzie przyjęto terminologię niemieckojęzyczną (wynika to ze specyfiki eksplorowanych treści), dla potrzeb polskojęzycznego raportu ów kanon, opatrzony wskaźnikami ilościowymi, prezentowany jest w języku polskim, ponadto w podziale na kategorie oraz według częstotliwości występowania – od najczęstszych. Brak zwrotu na zapytanie jest równoznaczny z porządkiem alfabetycznym. W zakresie uzyskanych wyników, a wcześniej zapytań realizowanych w języku CQL, znalazł się nie zbiór lematów, lecz leksemów: wszystkich form, jakie może przyjmować wyraz bez utraty znaczenia. Należy podkreślić, że specyfika języka niemieckiego wymusiła ręczną weryfikację uzyskanych maszynowo wyników.

Przedstawione wyniki stanowią odpowiedź na szerokie, a jednocześnie szczegółowe pytanie: o zakres treści aksjologicznych w podręcznikach. Katalog ten pozostaje otwarty. W toku dalszej dyskusji i badań pogłębionych obejmujących uczniów oraz nauczycieli języka niemieckiego możliwe będzie zweryfikowanie jego trafności z perspektywy celów oraz praktyki nauczania/uczenia się L2. Przy odpowiednio dużej próbie badawczej zostanie on zobiektywizowany. Na tym etapie badań uzyskany wynik stanowi jedynie konsekwencję decyzji autorskich i wydawniczych. Odpowiedź na pytanie *na ile świadomych i dlaczego takich?* wydaje się nieodzowna.

4.1. Wartości transcendentne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	Boże Narodzenie	433
2	Adwent	234
3	religia	185
4	Wielkanoc	180
5	Bóg	168
6	wiara	75
7	Wigilia	75
8	dusza	64
9	Chrystus	63

10	modlitwa	51
11	Zielone Świątki	41
12	anioł	34
13	islam	32
14	Biblia	31
15	Halloween	29
16	chrześcijaństwo	22
17	chrzest	20
18	buddyzm	15
19	Koran	12
20	hinduizm	11
21	judaizm	11
22	pielgrzymka	11
23	msza	10
24	Dzień Wszystkich Świętych	9
25	bierzmowanie	8
26	komunia święta	8
27	Allah	7
28	Budda	6
29	protestantyzm	5
30	Święto Trzech Króli	5
31	Tora	5
32	spowiedź	3
33	dharma	2
34	Pascha	2
35	pokuta	2
36	prawosławie	2
37	Talmud	2
38	miłosierdzie	1
39	Mojżesz	1
40	ramadan	1
41	szabat	1
42	bar micwa	0
43	bat micwa	0
44	Brahma	0
45	Chanuka	0

46	Dzień Aszura	0
47	Jahwe	0
48	Jom Kipur	0
49	kapłaństwo	0
50	Kurban Bajram	0
51	Mahomet	0
52	Maulid	0
53	namaszczenie chorych	0
54	praktyki religijne	0
55	reinkarnacja	0
56	Śiwa	0
57	Święto Zmarłych	0
58	świętość	0
59	Wisznu	0
60	wyznanie wiary	0

4.2. Wartości nietranscendentne-moralne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	kochać	2 270
2	miłość	711
3	przyjaźń	324
4	wolność	231
5	bezpieczeństwo	215
6	ochrona środowiska	184
7	uczciwość	171
8	wierność lojalność	151
9	bohaterstwo	111
10	ekologia	104
11	honor	101
12	zaufanie	77
13	etyka	66
14	skromność	55
15	szacunek	50
16	prawa człowieka	42
17	sumienie	41

18	równość	40
19	moralność	35
20	prawość	35
21	sprawiedliwość	35
22	dyskrecja	33
23	własność	33
24	godność	18
25	humanitaryzm	14
26	sumienność	9
27	dobro	8
28	szczerłość	8
29	obowiązkowość	5
30	heroizm	4
31	dekalog	2
32	męstwo dzielność	0
33	podmiotowość	0
34	pokora	0
35	prawdomówność	0
36	wartości podstawowe	0

4.3. Wartości nietranscendentne-poznawcze

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	szkoła uniwersytet	3 366
2	uczeń uczennica	2 064
3	informacja	1 516
4	nauczyciel nauczycielka	1 454
5	internet	989
6	język	852
7	historia	824
8	edukacja wykształcenie	534
9	nauka	272
10	pilność	234
11	rozwój	181
12	wiedza	180
13	inteligencja	166

14	literatura	140
15	mądrość	119
16	zmiany	105
17	prawda	84
18	wychowanie	50
19	dziedzictwo światowe	34
20	otwartość	33
21	dziedzictwo kulturowe	11
22	refleksja refleksyjność	4
23	dziedzictwo europejskie	1
24	dziedzictwo historyczne	1
25	dziedzictwo narodowe	0
26	pamięć historyczna	0

4.4. Wartości nietranscendentne-społeczne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	dziecko	3 539
2	pomoc	2 725
3	rodzina	2 441
4	człowiek ludzie	2 354
5	rodzice	2 240
6	dialog	1 868
7	matka	1 584
8	ojciec	1 502
9	Europa europejski	908
10	uprzejmość być uprzejmym/miłym	758
11	kultura	597
12	babcia	591
13	małżeństwo	582
14	Unia Europejska	462
15	dziadek	451
16	państwo	346
17	dziadkowie	315
18	ojczyzna	312
19	społeczeństwo	309

20	prawo	289
21	ład porządek	273
22	uczynność	201
23	tradycje	192
24	naród	177
25	narodowość	171
26	tolerancja	152
27	język ojczysty	145
28	wyrozumiałość	122
29	integracja	120
30	niepodległość niezależność	117
31	zwyczaje	107
32	odpowiedzialność	100
33	demokracja	92
34	pokój	84
35	jedność	82
36	człowieczeństwo ludzkość	75
37	przymierze sojusz	75
38	partnerstwo	62
39	dom rodzinny	58
40	współpraca	58
41	mąż	55
42	konstytucja	53
43	wspólnota	52
44	żona	47
45	tożsamość	34
46	solidarność	28
47	współczucie	22
48	przodkowie	17
49	cywilizacja	14
50	wielokulturowość	11
51	wolontariat	9
52	pojednanie	6
53	empatia	5
54	patriotyzm	5
55	praworządność	4
56	macierzyństwo	2

57	humanizm	1
58	koleżeństwo	1
59	altruizm	0
60	braterstwo	0
61	filantropia	0
62	międzykulturowość	0
63	różnorodność	0
64	suwerenność	0

4.5. Wartości nietranscendentne-witalne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	dzieciństwo	3 698
2	młodość	1 945
3	życie	1 629
4	zdrowie	901
5	siła	662
6	przyroda natura	529
7	dorosłość	394
8	nadzieja	138
9	narodziny	128
10	pewność siebie	107
11	ambicja	58
12	motywacja	42
13	dojrzałość	23
14	sens życia	13
15	poczucie własnej wartości	0
16	samoakceptacja	0

4.6. Wartości nietranscendentne-utyłitarne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	praca	1 563
2	doświadczenie	809
3	kreatywność	225
4	cierpliwość	200
5	odwaga	167

6	kompetencje	95
7	talent	72
8	autonomia	41
9	skuteczność	17
10	wytrwałość	16
11	twórczość	9
12	asertywność	5
13	staranność	5
14	samokontrola	2
15	zaradność	0

4.7. Wartości nietranscendentne-estetyczne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	piękno	2 151
2	muzyka	1 219
3	sztuka	562
4	poezja	51
5	raj	47
6	maniery savoir vivre	10

4.8. Wartości nietranscendentne-hedonistyczne

Lp.	Leksem PL	Wystąpienia
1	szczęście	1 003
2	święta świętować	871
3	radość	832
4	zabawa	824
5	urodziny	662
6	wesele	187
7	odpoczynek	139
8	przyjemność	60
9	komfort	55
10	satisfakcja	43
11	seks	23
12	dobrostan	22
13	samorealizacja	4

4.9. Wartości nietranscendentne-prestiżowe

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	pieniądze	1 851
2	sukces	676
3	sława	288
4	kariera	215
5	bogactwo	198
6	akceptacja	53
7	majątek	25
8	prestż	11

5. Dyskusja wyników

Zreferowane badanie, a właściwie jego wstępny moduł ilościowy, nie jest pierwszą, nie jest też zapewne ostatnią próbą funkcjonalnego oglądu treści podręcznikowych w kontekście nauczania / uczenia się języków obcych. O jej glottopedagogicznej istotności można będzie mówić po całkowitym ukończeniu badań w ich wymiarze podmiotowo-jakościowym. Niemniej już teraz nasuwają się pierwsze refleksje. Otóż, o ile badanie nie przynosi odpowiedzi na pytania o możliwości i sposób dydaktyczno-wychowawczego zagospodarowania aksjologicznego potencjału współczesnych podręczników języka niemieckiego w polskich szkołach średnich, to potwierdza, że taki potencjał jest w nich obecny, przy czym jest on wzmacniany poprzez związki treści tekstowej z przekazem graficznym, jaki za pośrednictwem podręczników trafia do uczniów. Co więcej, pełnię tego ładunku ukazuje dopiero badanie całej serii podręczników – jako merytorycznie i wychowawczo spójnej całości (Nocoń 2009: 45). Surowy zbiór danych ilościowych dostarcza co prawda więcej pytań aniżeli odpowiedzi i wymaga uzupełnienia, zwraca jednak uwagę na szczególne miejsce podręczników w procesie kształcenia, wskazując przy tym na kluczowe znaczenie kontekstu edukacyjnego oraz główną i niepodważalną rolę nauczyciela języka obcego. Poza bogactwem zakodowanych w podręcznikach wartości przedmiotowa kwerenda ukazuje bowiem liczne, często zaskakujące braki na tym polu, prowadząc do wniosku, że podręcznik języka obcego (tu niemieckiego) nie może być autonomiczną i w pełni wystarczającą pomocą w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów. Aby cel ten realizować, wymaga dopełnienia podmiotowego oraz materiałów uzupełniających. Niewykluczone także, że zakres problemowy

poszczególnych serii należy poddać rewizji, by w większym stopniu uwzględniały pominięte w nich słowa-klucze kierujące uwagę uczniów (także nauczycieli) w stronę systemu aksjonormatywnego.

Jeżeli szkoła ma kształcić, wychowywać, roztaczać opiekę, rekonstruować, adaptować i służyć emancypacji uczniów (Jundziłł 1997; Milerski, Śliwerski 2000), nie może dziwić, że również nauczycielowi języka obcego trzeba przypisać rozliczne i trudne role: eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza, refleksyjnego praktyka (Zawadzka 2004). To może studzić zapał, zwłaszcza młodych adeptów sztuki nauczania. Lecz przecież nie występują obiektywne powody, które zwalniałyby nauczycieli języków obcych z obowiązku sprawowania nad uczniami opieki wychowawczej, z odpowiedzialności za ich harmonijny rozwój: intelektualny, osobowościowy, emocjonalny, społeczny, w końcu moralny. Dziedzina, w której się specjalizują, predestynuje ich do roli wychowawców znacznie bardziej niż np. nauczycieli matematyki, powszechnie nazywanej królową nauk. Ta zamierzona hiperbola ma na celu podkreślenie potencjału, jaki dla rozwoju istoty społecznej kryje się w lekcji języka obcego. W żadnym wypadku nie podważa to podstawowego celu kształcenia neofilologicznego, którym jest nauczanie /uczenie się obcojęzycznych i obcokulturowych kompetencji komunikacyjnych. Realizacja celu głównego nie wyklucza dążeń do osiągnięcia destynacji pobocznych, nawet jeśli miałyby one wpisywać się w kategorię ukrytego programu szkoły. W przypadku lekcji języka obcego nie jest to też zabiegiem koniecznym, co doskonale rozumie autorka najpopularniejszego w Polsce podręcznika metodyki nauczania języków obcych, przypisująca celom ogólnowychowawczym kształcenia rolę „pomostu” pomiędzy ogólnymi celami nauki szkolnej a szczegółowymi celami lingwistycznymi (Komorowska 2005: 17–19). Postulat sprzężenia różnych celów edukacji szkolnej wysunął przed laty również Czesław Kupisiewicz (2000: 110–111) w swoim wykładzie dydaktyki ogólnej. Warto dopełnić go zaleceniem, by tak szeroko zakrojony program był realizowany w otoczeniu przyjaznym, uwzględniającym nie tylko indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, lecz także walory motywacji pozytywnej oraz wielopodmiotowość oddziaływań wychowawczych. W tym świetle podręcznik jawi się jako cenny sojusznik „żywego nauczania” (Kupisiewicz 2000: 95), w którym z perspektywy celów dydaktyczno-wychowawczych – to należy powtórzyć – postacią kluczową jest nauczyciel. Bez jego wiedzy, refleksyjności, kreatywności, otwartości, zaangażowania, umiejętności nawiązania relacji z młodzieżą trudno byłoby wzbudzić potencjał i motywację uczniów, a tym bardziej pozytywnie wpływać na ich osobowość, kodeks moralny i wielce złożony aparat

kompetencyjny. Jako że „żywe nauczanie” cechują właściwości nie zawsze korzystne dla przebiegu lekcji i jej efektywności (Okoń 2003: 293–294), warto zadbać o to, by jakość podręczników była jak najlepsza, czemu m.in. ma służyć wnikliwa analiza ich treści.

Literatura

- Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J.D., Wittrock M.C. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)*. New York.
- Bartmiński J. (2003): *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*. [W:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 59–86.
- Bartmiński J. (2015): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów... – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony?* [W:] *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 1: *DOM*. Red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka. Lublin, s. 7–13.
- Bartmiński J. (red.) (2006): *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Lublin.
- Bartmiński J., Grzeszczak M. (2014): *Jak rekonstruować kanon wartości narodowych i europejskich?* „Etnolingwistyka” 26, s. 21–44.
- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Bauman Z., Leoncini T. (2018): *Płynne pokolenie*. Przekład Sz. Żuchowski. Warszawa.
- Błasiak A. (2009): *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Bolten J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Byram M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Chalas K., Maj A. (red.) (2016): *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
- Denek K. (2000): *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Dent N. (1999): *Wartość*. [W:] *Encyklopedia filozofii*. T. II: *L–Ż*. Red. T. Honderich. Poznań, s. 956.
- Gajda J. (2008): *Wartości w wychowaniu*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII: *V–Ż*. Red. T. Pilch. Warszawa, s. 38–41.
- Gorlewska G. (2019): *Słownictwo aksjologiczne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Znaczenia tekstowe a konotacje potoczne*. Białystok.
- Grzesiak M. (2021): *Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego*. Dąbrowa Górnicza.
- Jaroszevska A. (2014): *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole” 4, s. 52–66.
- Jedliński R. (2000): *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków.
- Jundziłł I. (1997): *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa, s. 790–794.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r., Dz.U. UE 2007/C 303/01.
- Komorowska H. (2005): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997.78.483.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 4 listopada 1950 r., Dz.U. 1993.61.284.
- Kryszeń G., Prokop K. (2017): *Aksjologia polskiej konstytucji*. Warszawa.
- Krzyżyk D., Synowiec H. (2023): *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*. Warszawa.

- Kupisiewicz Cz. (2000): *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
- Męczkowska A. (2003): *Kompetencja*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II: G–Ł. Red. T. Pilch. Warszawa, s. 693–696.
- Mietzel G. (2002): *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000): *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa.
- Niemierko B. (2007): *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Nocoń J. (2009): *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Nowak M. (2016): *Wartości uniwersalne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 1292–1297.
- Okoń W. (2003): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń W. (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pisarek W. (2002): *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*. Kraków.
- Popławska A. (2016): *Kompetencje aksjologiczne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 484–490.
- Powszechna deklaracja praw człowieka uchwalona dnia 10 grudnia 1948 r. przez Organizację Narodów Zjednoczonych*, <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/polish-polish>>, dostęp: 26.02.2025.
- Puzynina J. (1992): *Język wartości*. Warszawa.
- Puzynina J. (2014): *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*. „Etnolignistyka” 26, s. 7–20.
- Reber A.S., Reber E.S. (2005): *Słownik psychologii*. Przekład B. Janasiewicz-Kruszyńska. Warszawa.
- Rypel A. (2012): *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz.
- Sporek P. (2016): *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*. Kraków.
- Szymański M.J. (1998): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa.
- Torenc M. (2007): *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2018/C/189.
- Zaron Z. (1985): *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej. (Kochaj bliźniego swego)*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zemło M. (2016): *Kompetencje społeczne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 491–496.

Małgorzata Derecka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4971-5782>

e-mail: malgorzata.derecka@uwm.edu.pl

**„Spieglein, Spieglein an der Wand [...]“ –
Wenn die Märchenwelt die Zeitgrenze überschreitet
und die Gegenwart im grimmschen Spiegel
der gegenwärtigen Karikatur betrachten lässt***

**„Lustereczko, lustereczko powiedz przecie [...]” –
Kiedy świat baśni przekracza granice czasu i pozwala zobaczyć
teraźniejszość w grimmowskim zwierciadle współczesnej karykatury**

**“Mirror, mirror on the wall [...]” – When the world of fairy tales
crosses the boundaries of time and allows the present to be seen
in Grimm’s mirror of contemporary caricature**

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die Verbindung von Wort und Bild in politischen Karikaturen, basierend auf dem berühmten Satz „Spieglein, Spieglein an der Wand [...]“ aus dem Märchen „Schneewittchen“ der Gebrüder Grimm. Ziel der Untersuchung ist es, zu zeigen, wie ein einzelner, spielerisch-märchenhafter Ausdruck als Kommentar zur politischen Realität der letzten Jahre genutzt wird und welche sprachlichen und bildlichen Strategien dabei angewendet werden. Der Artikel beleuchtet, inwiefern dieser ikonische Märchensatz als sprachliches Mittel in Karikaturen eingesetzt wird, um gesellschaftliche und politische Ereignisse zu reflektieren und zugleich Kritik zu üben. Die Methode der linguistischen Analyse des Satzes in verschiedenen Karikaturen ermöglicht eine detaillierte Betrachtung der verwendeten Stilmittel, der Ironie und der kulturellen Konnotationen, die den Humor und die Aussagekraft der Karikatur verstärken. Die Ergebnisse zeigen, dass die Verbindung bekannter Märchenzitate mit politischen Themen eine kraftvolle Wirkung erzielt, die das Verständnis und die Relevanz der Darstellung erhöht. Damit liefert der Beitrag neue Einsichten in die Rolle der Märchensprache als kritisches und kreatives Element der politischen Karikatur.

Schlüsselworte: politische Karikatur, Grimm, Spieglein, Kritik, kulturelle Konnotationen

* Ich bedanke mich bei folgenden Cartoonisten für die kostenlose Freigabe ihrer abgebildeten Cartoons: Koufogiorgos Kostas, Roger Schmidt, Tomicek Jürgen, Wiedenroth Götz

Abstrakt

W niniejszym artykule analizuje się połączenie słów i obrazów w kreskówkach politycznych opartych na słynnej frazie „Lustereczko, lustereczko powiedz przecie [...]” z baśni braci Grimm o Królewnie Śnieżce. Celem badania jest pokazanie, w jaki sposób jedno, zabawne, baśniowe wyrażenie można wyzyskać jako komentarz do rzeczywistości politycznej ostatnich lat oraz jakie strategie językowe i obrazowe są wykorzystywane w tym procesie. Artykuł rzuca światło na to, w jakim stopniu ten kultowy bajkowy zwrot służy jako narzędzie językowe w karykaturach, aby odzwierciedlać wydarzenia społeczne i polityczne, a jednocześnie je krytykować. Metoda analizy językowej zdania w różnych karykaturach umożliwia szczegółowe zbadanie zastosowanych środków stylistycznych, ironii i konotacji kulturowych, które wzmacniają humor i ekspresję karykatury. Wyniki pokazują, że połączenie znanych cytatów z bajek z tematami politycznymi wywołuje potężny efekt, który zwiększa zrozumienie i znaczenie przedstawienia. Artykuł dostarcza zatem nowych spostrzeżeń na temat roli języka baśni jako krytycznego i kreatywnego elementu karykatury politycznej.

Słowa kluczowe: karykatura polityczna, Grimm, lustereczko, krytyka, konotacje kulturowe

Abstract

This article examines the combination of words and images in political cartoons based on the famous phrase “Mirror, mirror on the wall [...]” from the Brothers Grimm’s fairy tale about Snow White. The aim of the study is to show how a single playful, fairy-tale-like expression is used as a commentary on the political reality of the recent years, and which linguistic and pictorial strategies are used in the process. The article sheds light on the extent to which this iconic fairy tale phrase is used as a linguistic device in caricatures to reflect social and political events and criticise them at the same time. The method of syntactic analysis applied as regards various caricatures made it possible to thoroughly examine the employed stylistic devices, irony and cultural connotations, which reinforce the humour and expressiveness of the caricatures. It was shown that the combination of well-known fairy tale quotations with political themes gives a powerful effect that increases the understanding and relevance of the depiction. The article thus provides new insights into the role of fairy tale language as a critical and creative element of political caricature.

Keywords: political caricature, Grimm, mirror, criticism, cultural connotations

Es ist mit Karikaturen eine mißliche Sache. Dem Tage dienend, sterben sie mit dem Tage. Die Fragen, von denen sie ausgingen, sind erledigt, die Leidenschaften, von denen sie getragen waren, erloschen. So kommt es, daß man in Karikaturensammlungen wie in Herbarien blättert. Was einst lebendig war, ist vergilbt. Was einst belacht wurde, langweilt heute.
(Muther 1893: 195)

1. Einleitung

Die Analyse politischer Karikaturen bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Ausdrucksmodi, in denen Sprache, Bild und kulturelle Referenzsysteme miteinander verflochten sind. Wie Schmitz kritisch

bemerkte, war die Sprachwissenschaft lange Zeit „blind für Bilder“ (2005: 190) und fokussierte sich zu stark auf die verbale Kommunikation. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten rückte die Multimodalität stärker in den Fokus – mit besonderem Blick auf hybride Kommunikationsformen, in denen mediale und semiotische Ebenen verschmelzen. Verdiani verweist in diesem Zusammenhang auf eine „Metamorphose von Genres und Textstrukturen“ (2023: 49), die ein eigenes semantisches Gewicht entwickeln und für Rezipienten einen hohen interpretativen Wert besitzen. In digitalen Kontexten, etwa in sozialen Netzwerken oder auf einschlägigen Nachrichtenseiten, entsteht laut Klemm und Stöckl eine Form politischer Kommunikation, die von „kreativer Autonomie und medialer Experimentierlust“ (2011: 16) geprägt ist. Karikaturen mit Märchenbezügen – wie das Grimmsche Spiegelmotiv – bieten in diesem Zusammenhang ein prägnantes Beispiel für multimodale Verdichtung und ironisch zugespitzte Bedeutungsproduktion.

In diesem Beitrag soll anhand ausgewählter politischer Karikaturen untersucht werden, wie das bekannte Grimmsche Zitat „Spieglein, Spieglein an der Wand...“ als sprachlich-visuelles Mittel eingesetzt wird, um politische Aussagen zuzuspitzen und Kritik zu vermitteln. Die zentrale Hypothese lautet: Durch die narrative Struktur und die kulturelle Konnotation des Grimmschen Spiegels entsteht in den Karikaturen ein symbolischer Raum, in dem politische Akteure moralisch bewertet und gesellschaftliche Missstände pointiert dargestellt werden. Die Analyse erfolgt auf Grundlage ikonographischer und linguistischer Kriterien und bezieht sich auf ein Korpus aus den Jahren 2005 bis 2022.

2. Politische Karikatur – zur Begriffserläuterung

Eine besondere, meinungsprägende Funktion muss allerdings der politischen Karikatur zugeschrieben werden, die politische Inszenierungen entmystifiziert und als Oppositionskommunikation verstanden werden kann (vgl. Knieper 2002: 19). Politische Karikaturisten erfassen in ihrer journalistischen Arbeit Problemzonen der Gesellschaft und des politischen Lebens, indem sie aktuelle Themen genau im Blick behalten und sie mithilfe von grafischen Mitteln zur Diskussion stellen. In Form der satirischen Kunst kommentieren sie politische Persönlichkeiten und die brennendsten Themen durch übertriebene Darstellung und humorvolle Verzerrungen. Mit ihren Karikaturen visualisieren sie ihrer Leserschaft meist in non-verbalen Kommentaren tagesaktuelle Ereignisse und beteiligen sich auf diese Weise an der gesellschaftlichen Kommunikation über gesellschaftliche

Widersprüche oder das Handeln von Politikerinnen und Politikern. Politische Karikaturen haben durch ihre pointierte Darstellung und ihre oft ironische oder sarkastische Sprache eine starke Wirkung und werden häufig in Medien wie Zeitungen, Zeitschriften und sozialen Netzwerken veröffentlicht.

Nicht einfach ist jedoch die Erläuterung des Begriffs selbst, denn die politische Karikatur befindet sich im Schnittfeld vieler Disziplinen und erfordert eine interdisziplinäre Herangehensweise. Dazu ist der Begriff der Karikatur einem steten Wandel unterzogen (ebd.: 14). Auch die Definition von Schnakenberg, der feststellt, dass Karikaturen „kein Abbild der Realität, sondern graphische Kommentare [sind], die Partei ergreifen, verkürzen, verzerren, übertreiben“ (2013: 8), liefert keine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Begriffserklärung.

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Karikatur“ (it. *caricare*, *caricatura*) reicht in die Zeit um die Wende des 16. zum 17. Jahrhunderts zurück und bedeutet so viel wie *beladen* oder *überladen*. Als künstlerische Gattungsbezeichnung *ritrattini carichi* steht das Wort Karikatur für übertriebene Bildnisse (vgl. Heinisch 1988: 27). Den Versuch, den Begriff aus der Perspektive der eigenen Forschung zu erklären, unternahmen dann später viele Wissenschaftler, die sich zu Wort meldeten und die Definition ergänzten, wie z. B. Georg Hermann, der in seinen kunst- und kulturgeschichtlichen Überlegungen im 19. Jahrhundert über die politische Karikatur Folgendes behauptete: Karikatur sollte man als humoristische Zeichnung mit politischer Tendenz verstehen, als gemischte Form mit untergeordneten Ästhetikansprüchen (vgl. Hermann 1901: 6).

Einige Wissenschaftler revidieren die Bedeutung, wie z. B. der Karikatur-sammler und -forscher Eduard Fuchs. Während er im Jahr 1972 noch meint, „Karikatur ist das Bewusst-Komische, im Gegensatz zum Naiv-Komischen, das durch seine Harmlosigkeit komisch wirkt“ (1901, 1972: 25ff), sieht er viele Jahre später in der Karikatur ein zentrales Kampfmittel und begreift diese als „eine wichtige Wahrheitsquelle für die geschichtliche Erforschung der Vergangenheit“ (1921: III). An diesem Beispiel wird die Vielschichtigkeit und der Wandel des Verständnisses der Karikatur verdeutlicht.

Seinen Beitrag zur Definierung des Begriffs *Karikatur* leistete auch der berühmte deutsche Politiker und Bundespräsident Theodor Heuss, der Karikatur als Lüge und Täuschung interpretiert, die hervorhebt, weglässt, übertreibt, verzerrt, stilisiert und generalisiert (vgl. Heuss 1954: 5).

Karl d'Ester, der Karikaturforscher und Zeitungswissenschaftler gehört zu den ersten, die die publizistische Rolle der Karikatur erkannt haben (vgl. Knieper 2002: 33). Wenn man auch die Karikatur als eine Ware (vgl. Dittmar 1968: 544–548), ein graphisches Pamphlet zur Verzerrung

der Wahrheit (vgl. Dollinger 1972: 8), einen Kommentar zu relevanten Ereignissen mithilfe des angewandten Bildnisses (vgl. Krüger 1969: 12) oder als „Seitensprung des Intellekts“ (Heinisch 1988: 15) versteht, so scheint die Formulierung einer endgültigen Definition wegen der Komplexität noch lange nicht möglich zu sein, was Studt in seinem Beitrag „Die Karikatur als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung“ mehrmals bestätigt¹. Dafür gilt ein Sammelbegriff von Attributen der politischen Karikatur, was mithilfe eines Fragebogens der Ludwig-Maximilians-Universität München erfragt, erforscht und zusammengestellt wurde, als eine Art Begriffserklärung, die sich aus Meinungen, Erfahrungen und Sichtweisen der befragten Personen zusammensetzt:

- Aktualität
- Bildorientiertes Verfahren
- Kommentar
- Kritik
- Aufzeigen von Sinnzusammenhängen und Aufdecken von Widersprüchen
- Parteilichkeit
- Humor
- Verwendung einer graphisch-satirischen Verkehrssprache
- Verfremdung
- Spiegel des Zeitgeschehens bzw. historische Dimension
- Bezug auf ein politisches Thema oder Ereignis (vgl. Knieper 2002: 64).

Im Allgemeinen wird die politische Karikatur gegenwärtig als visueller, politischer Kommentar verstanden. Zu unterscheiden sind nach Walther von La Roche allerdings drei Kommentarvarianten: der Argumentations-Kommentar, der Geradeaus-Kommentar und der Einerseits-andererseits-Kommentar (vgl. La Roche 1991: 153f), während Gerhard Maurer nur zwei Kommentargruppen unterscheidet: den polemischen und den analysierenden Kommentar (vgl. Maurer 1996: 179). Abwägen, Polemik, Analyse und überhaupt die Entschlüsselung des sprachlichen und bildlichen Kontexts benötigen „größere Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ des Empfängers (Wilke 1998: 150).

Bei der Entschlüsselung der in der politischen Karikatur übermittelten Kritik können zuerst einige W-Fragen aus dem Fachgebiet der Ikonographie (vgl. Kaemmerling 1994) helfen:

- Was wird in der Karikatur dargestellt?
- Welches Thema liegt der Karikatur zugrunde?
- Welchen Bezug zum aktuellen Geschehen stellt die Karikatur her?

¹ Vgl. <https://www.kas.de/documents/252038/253252/HPM_15_08_4.pdf/7baf5a75-102f-38db-d4b7-0923b32a8521>, Zugriff am 10.11.2023.

„Die Ziele der Ikonographie sind die Identifikation des Dargestellten, das Aufdecken der tieferen Bedeutung und deren Interpretation“ (Knieper 2002: 24). Straten trennt dabei die ikonographische Methode in drei Phasen:

- die präikonographische Beschreibung: Größe, Technik, Farbeinsatz; auch Kenntnisse des Betrachters über Ereignisse, Gegenstände, Kultur, Bräuche, Verhaltensweisen,
- die ikonographische Beschreibung: Diese setzt die Elemente der Darstellung zueinander in Beziehung,
- die ikonographische Interpretation: Was hat der politische Karikaturist mit seiner Zeichnung explizit gemeint (vgl. Straten 1997: 15f, Knieper 2002: 24).

Zur Decodierung und Entschlüsselung des politischen Kommentars sind Kenntnisse über die aktuellen Ereignisse im Land und in der Welt, innerhalb des politischen Geschehens, über das Alltagsgeschehen erforderlich.

3. Zur Bedeutung des grimmschen Spiegels

Die universelle und zeitlose, moralisatorische Bedeutung des Spiegels in dem Märchen „Schneewittchen“ von den Gebrüdern Grimm erfüllt auch in der politischen Karikatur eine besondere Rolle und wird dadurch hervorgehoben. Nach Kuptz-Klimpel ermöglicht der Spiegel „die Auseinandersetzung mit dem eigenen Abbild (Spiegelbild), worin man sich selbst erkennt und was helfen kann, die eigene Identität herzustellen. Er ist Symbol der (Selbst)Erkenntnis, des Verstandes, Klarheit und Wahrheit und der Seele. Er kann Bewusstwerdung ermöglichen, denn erst durch die Verdoppelung alles Seienden, der Gegenüberstellung zweier Pole wird dies für das menschliche Bewusstsein erkennbar“². Schneewittchen ist eine junge naive Frau, die „unschuldig in ihrem Wesen, maßvoll in ihren Handlungen“ (Uther 2021: 124) ist und dazu sauber, arbeitsam und fröhlich (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite steht die böse Königin, die sich Tag für Tag vor den Spiegel stellt und fragt: Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die schönste im ganzen Land“ (Grimm 1837: 235–244). Der Spiegel weicht der Wahrheit nicht aus und sagt eines Tages: „Frau Königin, ihr seid die schönste hier, aber Schneewittchen ist tausendmal schöner als ihr“ (ebd., 236). Das bringt Probleme mit sich, aber zum Schluss gewinnt das Gute, und das Böse wird bestraft.

² <<https://symbolonline.eu/index.php?title=Spiegel>>, Zugriff am 14.06.2024.

Anders als in dem Märchen handelt der Spiegel in der politischen Karikatur. Die Frage wird ausweichend beantwortet oder gar nicht beantwortet. Auch wird die Frage variiert: Statt nach der Schönsten wird nach der Beliebtesten, der Langsamsten oder der/dem Größten im ganzen Land gefragt, oder wer die Macht im Bayernland hat oder der Korrupteste im ganzen Land ist. Das Manöver mit der ausweichenden Antwort scheint ihre Rolle der politischen Kritik und des politischen Kommentars zu erfüllen.

4. Zum Korpus³ – Methodologische Vorbemerkung zur Gliederung

Das gesammelte zu untersuchende Korpus stammt aus den Jahren von 2005 bis 2022 und wurde im Jahr 2024 verschiedenen Internetseiten entnommen. Die Analyse des Korpus erfolgt nicht chronologisch oder ausschließlich thematisch, sondern typologisch nach satirischen Strategien, die in den Karikaturen verwendet werden. Ziel dieser Gliederung ist es, über eine rein illustrative Darstellung hinauszugehen und zentrale Muster im Einsatz des Grimmschen Spiegelmotivs herauszuarbeiten. Dabei werden die Karikaturen in Gruppen eingeteilt, die sich durch ähnliche sprachlich-visuelle Techniken auszeichnen – etwa Ironie, Zitatverfremdung, symbolisches Schweigen oder moralische Umkehrung.

Diese typologische Vorgehensweise erlaubt es, wiederkehrende Funktionen des Spiegelmotivs sichtbar zu machen und die intertextuelle Bezugnahme nicht nur als dekoratives Element, sondern als strukturierendes satirisches Prinzip zu analysieren. So kann gezeigt werden, auf welche Weise das Grimmsche Zitat als stilistisches Mittel zur politischen Kommentierung eingesetzt wird.

³ Die mit einem Sternchen (*) gekennzeichneten Abbildungen wurden von der Autorin auf der Grundlage von Cartoons erstellt, da keine Zustimmung der Originalautoren für die Veröffentlichung eingeholt werden konnte. Zu jeder dieser Abbildungen wurde in den Fußnoten die Quelle angegeben, damit die Originale auf den entsprechenden Internetseiten gefunden werden können.

4.1. Ironische Spiegelantworten

Abb. 1* pianoman68⁴Abb. 2* Harm Bengen⁵

Zu Abb. 1: (Merkel vs. Kraft): Überraschende Wendung in der Spiegelantwort („tausendmal beliebter“)

Dargestellt wurden Angela Merkel, angezogen wie eine Königin, mit dem Fächer in der Hand und Hannelore Kraft, die ehemalige NRW-Ministerpräsidentin, die sich zur Minderung des Zuzugs von Flüchtlingen äußerte. Sie forderte eine Überprüfung des Zuwanderungsgesetzes, denn sie ist der Meinung, dass viele der nach Deutschland kommenden Personen kein Asyl im eigentlichen Sinne benötigen⁶. So wie sie werfen viele deutsche Bürger der Bundeskanzlerin Merkel vor, dass sie unbegrenzt Flüchtlinge aufnimmt.

Sprachliche Maßnahmen: Es fehlt die Frage „Spieglein, Spieglein an der Wand [...]“. Diese ergibt sich allerdings aus der Antwort. Davon zeugen die Auslassungspunkte vor der Antwort und der Konnektor *aber*, der den zweiten Satz einleitet und damit das Gegensätzliche zu dem Erwarteten ausdrückt – genauso wie im Märchen Schneewittchen. Merkel scheint mit der Antwort unzufrieden zu sein. Um ihren Kopf sieht man Wolken, Blitze und Fragezeichen. Anders als im Märchen wird nicht nach Schönheit gefragt, sondern danach, wer am beliebtesten im ganzen Land ist, worauf die Antwort hindeutet.

⁴ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein%20an%20der%20Wand_171228>, Zugriff am 24.05.2024.

⁵ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Ansehen%20im%20Keller_317740>, Zugriff am 14.05.2024.

⁶ <<https://www.deutschlandfunk.de/hannelore-kraft-wir-brauchen-dringend-ein-zuwanderungsgesetz-100.html>>, Zugriff am 24.05.2024.

Zu Abb. 2: (Seehofer): Sprichwörtliche Ironie – „Ansehen im Keller“

Horst Seehofer, Bayerns Ministerpräsident, steht vor dem Spiegel und fragt, warum er sich im Spiegel nicht sehen kann. Darauf antwortet jemand (wahrscheinlich im Namen des Spiegels): *Dein Ansehen ist im Keller, Horst*, womit auf die Asyldebatte hingewiesen wurde: „Viele Menschen in Deutschland engagieren sich für Flüchtlinge. Andere hetzen menschenverachtend auf Beamtendeutsch – so wie Horst Seehofer“⁷.

Sprachliche Maßnahmen: Mit der Anwendung dieser Redewendung wurde scharfe Kritik an der menschenverachtenden Rhetorik des Ministerpräsidenten geübt. Somit hat er sein Ansehen bei vielen verloren, was im übertragenen Sinne bedeutet, dass sein Ansehen im Keller ist.

Abb. 3* Stefan Roth⁸Abb. 4* Klaus Stuttmann⁹**Zu Abb. 3:** (Meersburg): Selbstironischer Lokalpatriotismus

Drei Kandidaten in Meersburg, darunter der amtierende Bürgermeister Martin Brütsch, bewerben sich um das Amt des Bürgermeisters in den bevorstehenden Bürgermeisterwahlen. Der sich auf der rechten Seite befindende Spiegel, der die Stadt Meersburg widerspiegelt, lächelt froh. Auf der linken Seite hängt ein anderer Spiegel, der für die Stadt Sippingen steht, die Perle am See, zu dem zwei Treppen führen, was auf die höhere Attraktivität der Stadt hinweisen kann. Für den sein Amt niederlegenden Bürgermeister Anselm Neher gibt es allerdings keinen Nachfolger. Der Spiegel links muss verzweifelt eingestehen: *Ja ja. Hab verstanden. Meersburg ist die schönste Stadt im ganzen Land!*

⁷ <<https://taz.de/Kommentar-Asyldebatte-in-Deutschland/!5206994/>>, Zugriff am 24.05.2024.

⁸ Vgl. <<https://roth-cartoons.de/projekt/spieglein-spieglein-an-der-wand/>>, Zugriff am 24.05.2024.

⁹ Vgl. <<https://www.stuttmann-karikaturen.de/karikatur/3831>>, Zugriff am 20.05.2024.

Sprachliche Maßnahmen: Die Rollen wurden umgekehrt: Die Realität beantwortet die Frage, wer die Schönste ist, hier die attraktivste Stadt im Land – diejenige, wo mehrere Kandidaten um das Amt des Bürgermeisters kämpfen. Unausgesprochen bleibt, dass man selbst, wenn man die Perle am See ist, gegen einen viel bescheideneren Rivalen verlieren kann – so wie die Königin im Kampf um die Schönheit gegen Schneewittchen verloren hat.

Zu Abb. 4: (Sarkozy/Berlusconi): Ironie durch moralisches Ranking der Korruption

Nicolas Sarkozy fragt den Spiegel, wer der Korrupteste im Euroland ist. Der französische Präsident, der wegen Bestechung und unerlaubter Einflussnahme verurteilt wurde, soll in Frankreich der Korrupteste sein – so das Spieglein. Tausendmal korrupter ist allerdings Silvio Berlusconi, der Ministerpräsident Italiens, der mehrfach in Korruptionsskandale verwickelt und deshalb auch rechtlich verfolgt wurde.

Sprachliche Maßnahmen: Dieses Mal wurde nicht das Adjektiv *schön* gesteigert, sondern *korrupt*. Interessant scheint an der Karikatur zu sein, dass sie mit dem grimmschen Zitat pointiert wurde: *Da erschrak der Präsident und wurd gelb und grün vor Neid ...* Anstelle von *die Königin* tritt das Wort *der Präsident* auf. Auf satirische Art und Weise entblößt der Autor das Ausmaß der Korruption in beiden Ländern und das korrupte Handeln der wichtigsten Staatsmänner Frankreichs und Italiens.

4.2. Zitatverfremdung und Parodie



Abb. 5 Tomicek¹⁰



Abb. 6* JotKa¹¹

¹⁰ <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein%20an%20der%20Wand_364610>, Zugriff am 24.05.2024.

¹¹ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein_239387>, Zugriff am 2.05.2024.

Zu Abb. 5: „Ich werde die neue Merkel!“ – Selbstzuschreibung statt Spiegelbild

Olaf Scholz (SPD) wurde am 8. Dezember 2021 zum Bundeskanzler Deutschlands gewählt und trat somit die Nachfolge von Angela Merkel (CDU) an. Die Karikatur aus dem Jahr 2020 zeigt den politischen Kampf um das Amt des Bundeskanzlers. Die Aussage *Ich werde die neue Merkel!* deutet nicht auf die Fortsetzung der alten Politik hin, sondern zielt auf die Übernahme des Amtes ab.

Sprachliche Maßnahmen: Es fehlt hier die Frage. Das Spieglein erteilt auch keine Antwort. Es scheint vielmehr die feste Überzeugung von Scholz zu reflektieren, dass er der Nachfolger von Merkel sein wird. Schweigen kann eine effektive Form der Kommunikation sein, die subtil und dennoch kraftvoll ist.

Zu Abb. 6: „Ich bin die Größte“ statt Frageform

Aufklärung zu der Karikatur verschafft eine Berichterstattung, in der es heißt: „Kurz vor ihrem einjährigen Bestehen hat die asylfeindliche Pegida-Bewegung erneut Tausende Menschen mobilisiert. Auf einer Demonstration in Dresden bezeichnete Pegida-Frontfrau Tatjana Festerling den Zuzug von Flüchtlingen und Asylsuchenden als ‚Ansturm der Invasoren‘. Sie warf Bundeskanzlerin Angela Merkel vor, aus Deutschland ein ‚riesiges Dschungelcamp‘ gemacht zu haben und regte einen ‚Säxit‘ an – den Austritt Sachsens aus der Bundesrepublik. Bei der Dresdner Oberbürgermeisterwahl im Juni 2015 hatte Festerling Anfang Juni fast zehn Prozent der Stimmen erhalten. Im zweiten Wahlgang trat sie nicht mehr an.“¹²

Sprachliche Maßnahmen: Es wird an das Spieglein keine Frage gestellt, sondern von Merkel festgestellt, dass sie die größte hier im Land ist. Im Jahre 2015 könnte sie sich politisch noch stark gefühlt haben, jedoch stand die Kritik an ihrer Flüchtlingspolitik gerade vor der Tür.

¹² <<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-10/dresden-pegida-galgen-attrappe-demonstration>>, Zugriff am 10.08.2024.

Abb. 7* Marcus Gottfried¹³Abb. 8 Roger Schmidt¹⁴

Zu Abb. 7: Trump – ironische Überhöhung durch Selbstfrage

Trump steht vor dem Spiegel in einer selbstbewussten, provokanten Pose, mit einer viel zu langer Krawatte, einer hier überskizzierten Frisur, Hausschuhen und einem Anzug – sein Äußeres zeugt von wenig Professionalität und vermittelt eher den Eindruck, dass er bei vielen keine Autorität besitzt. Auf die Frage: *Wer ist der großartig und unvergleichlich Weise im ganzen Land?* scheint er keine Antwort zu brauchen, er ist zufrieden mit der Widerspiegelung, die wie das Original kitschig und über selbstbewusst wirkt.

Sprachliche Maßnahmen: Der Autor scheint hier die rhetorische Frage in den Mund von Trump zu legen. Die Pose des amerikanischen Politikers beantwortet die Frage non-verbal. Aus dem mit sich höchstzufriedenen amerikanischen Politiker entlarvt sich sein Gegenbild als ein eingebildeter Mensch, der nicht einmal selbstkritisch sein kann.

Zu Abb. 8¹⁵: Giffey – „Plagiat“ statt „Schönheit“

Vor dem Spiegel steht Franziska Giffey, Vorsitzende der SPD Berlin, und fragt, wer das beste Plagiat im Land macht. Damit wird auf den Vorwurf des Plagiats und schließlich die Entziehung des Dokortitels im Jahr 2021 durch die FU Berlin¹⁶ eingegangen. Giffey bekommt in der Karikatur einen neuen Titel und wird als Frau Dr. plag. Franziska Giffey bezeichnet, was

¹³ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Trump5_344706>, Zugriff am 24.05.2024.

¹⁴ <<https://cartoons.pub/cartoons/frau-dr-plag-franziska-giffey/>>, Zugriff am 24.05.2024.

¹⁵ Nach der vorgenommen typologischen Gliederung der Karikaturenanalyse gehört der Cartoon auch zu Gruppe 4.3.: Der Spiegel übergibt sich – körperliche Reaktion statt verbale Antwort.

¹⁶ Vgl. <<https://www.forschung-und-lehre.de/politik/universitaet-entzieht-giffey-doktorgrad-3787>>, Zugriff am 24.05.2024.

nicht direkt in die Karikatur komponiert wurde. Das Spieglein antwortet nicht, sondern es übergibt sich.

Sprachliche Maßnahmen: Das Spieglein antwortet nicht, sondern es übergibt sich als Reaktion auf das Plagiat. Dies assoziiert man aber gleich mit der Narration in „Schneewittchen“, wo die Königin, die erfährt, das Schneewittchen tausendmal schöner ist als sie, wie folgt reagiert: „Da erschrak die Königin und wurde gelb und grün vor Neid“. Das Spieglein in der Karikatur wird ebenfalls gelb und grün und muss sich übergeben, jedoch nicht vor Neid, sondern vor Entsetzen.

4.3. Schweigender oder überforderter Spiegel



Abb. 9 Janson¹⁷

Zu Abb. 9: Zwei Drittel wollen Merkel nicht – Spiegel schweigt, aber urteilt

„Die CDU verliert – aber die Kanzlerin gewinnt. Das ist das paradoxe Ergebnis des deutschen Super-Wahlsonntags“¹⁸, riefen die Schlagzeilen nach den Wahlen 2016. „Ihre [Merkels] Partei wurde vernichtend geschlagen. Aber ihre Politik wurde bestätigt und ihre Position gestärkt“¹⁹. Die nächsten Wahlen im Jahr 2021 brachten die neue Ampel-Koalition mit Scholz als Bundeskanzler mit sich, womit die Ära Angela Merkel zu Ende ging.

Sprachliche Maßnahmen: Man erfährt nicht, was Merkel fragen wollte. Es wurde kein Adjektiv verwendet, daher kann man aus der Pose der Bundeskanzlerin versuchen zu entschlüsseln, ob es ihr um die beliebteste,

¹⁷ <<https://janson-karikatur.de/zwei-drittel-wollen-ende-der-merkel-aera/>>, Zugriff am 24.05.2024.

¹⁸ <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/wahlen-2016-sieg-fuer-angela-merkel-kolumne-a-1082161.html>>, Zugriff am 24.05.2024.

¹⁹ Ebd.

populärste oder größte Politikerin im Lande geht. Das Spieglein reagiert kurz und bündig: Zwei Drittel haben sich sattgesehen.



Abb. 10 Kostas Koufogiorgos²⁰



Abb. 11 Feicke²¹

Zu Abb. 10: Impfstoff als Spiegelbild – visuelle Antwort ohne Sprache

In den Spiegel schaut eine alte und müde Schildkröte, die fragt, wer die Langsamste im Land ist. Auf ihrem Panzer steht *Lockerungen*. Die Widerspiegelung liefert die Antwort *Impfstofflieferung*. In der Zeit der COVID-19-Pandemie hörte man allerlei kritische Stimmen. Ein Jahr nach dem Ausbruch der Pandemie verloren viele die Geduld: Diejenigen, die in der Impfung eine besonders wichtige Schutzmaßnahme sahen, konnten die ausstehenden Lieferungen kaum abwarten. Es gab auch viele, deren Existenz auf dem Markt wegen der Pandemie gefährdet war und die sehnsüchtig auf Lockerungen warteten.

Sprachliche Maßnahmen: Die Antwort auf die gestellte Frage ist nicht nur das Wort *Impfstofflieferung*, das sich auf dem Panzer der Schildkröte im Spiegel befindet, sondern auch die Schildkröte selbst, die man mit langsamen und bedächtigen Bewegungen assoziiert. So sind sowohl die *Impfstofflieferung* als auch *Lockerungen* genauso langsam wie eben die Schildkröte selbst.

Zu Abb. 11: Pandemie: Maske verhindert Antwort

Vor dem Spiegel steht eine Königin mit Maske und fragt, wer die Schönste im ganzen Land ist. Aus klaren Gründen kann das Spieglein nicht mehr und nicht weniger antworten als: *Hmm. Das ist in diesen Tagen schwer zu sagen ...* Dabei trägt die im Spieglein gezeigte Person ebenfalls eine Maske. Die Einführung der Pflicht zum Tragen von Masken aufgrund der

²⁰ <https://de.toonpool.com/cartoons/Langsame%20Lockerungen_377309>, Zugriff am 24.05.2024.

²¹ <<https://feickecartoons.de/spieglein/>>, Zugriff am 20.05.2024.

COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 verursachte, dass alle ziemlich gleich aussahen und dadurch ihre individuellen Züge nicht mehr zu erkennen waren.

Sprachlichen Maßnahmen: Der Karikaturist verzichtet auf jede Erklärung, warum es so schwer ist, in diesen Tagen die Frage nach der Schönheit zu beantworten. Das Individuelle jedes einzelnen Menschen kann in der Zeit der Pandemie nicht mehr wahrgenommen werden.

4.4. Sprachlich-moralische Umkehrungen



Abb. 12 Tomicek²²

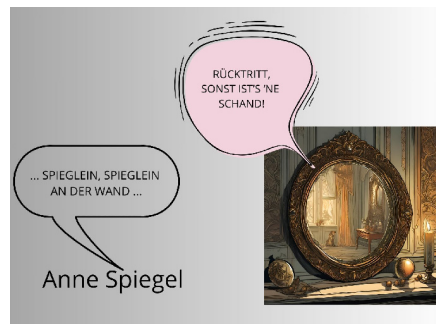


Abb. 13* Rabe²³

Zu Abb. 12: PEGIDA – Spiegel widerspricht dem Slogan

Die Bewegung PEGIDA hat seinen Ursprung in Sachsen, wo sie regelmäßig Demonstrationen abhält. Die Befürworter bringen ihre Sorgen über Themen wie Einwanderung, kulturelle Identität und Sicherheit zum Ausdruck. Daher ist auf einem Transparent „Ausländer raus“ zu sehen. Auf der anderen Seite sehen viele in PEGIDA eine populistische und fremdenfeindliche Bewegung, die eine Spaltung in der Gesellschaft fördert.

Sprachliche Maßnahmen: Der Demonstrant trägt ein T-Shirt mit der Aufschrift „Wir sind das Volk“. Dieser Slogan, bekannt aus der DDR-Zeit und während der Montagsdemonstrationen verwendet, wurde in verschiedenen Städten der ehemaligen DDR ausgerufen, um Reformen und Freiheit zu fordern – auch in Sachsen. In diesem Fall wird der Slogan von dem PEGIDA-Demonstranten missbraucht, da er nicht die Meinung der gesamten deutschen Gesellschaft, nicht einmal aller Sachsen vertritt. Das Spieglein steht offensichtlich der Aussage des Demonstranten entgegen und weist darauf hin: *Aber hinter den Sächsischen Bergen ...* Der Satz ist nicht

²² <<https://twitter.com/WbgKhr/status/1034109748352823296>>, Zugriff am 15.03.2024.

²³ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein_404341>, Zugriff am 24.05.2024.

vollständig, die Aussage ist jedoch dank dem Konnektor *aber* eindeutig: Nicht das ganze Volk ist fremdenfeindlich. Und diese Meinung vertritt das Spieglein und erfüllt somit seine moralische Aufgabe.

Zu Abb. 13: Anne Spiegel – Reim „Wand – Schand“ als moralische Verurteilung

Nach der Flutkatastrophe an der Ahr (2022) begab sich die Familienministerin Anne Spiegel für 4 Wochen in den Urlaub nach Frankreich, was von der Union scharf kritisiert wurde, die den Rücktritt der Ministerin forderte.²⁴

Sprachliche Maßnahmen: Die Frage wurde höchstwahrscheinlich bewusst vom Karikaturisten ausgelassen, um den Reim *Wand – Schand* zu ermöglichen. Aus der Antwort *Rücktritt* kann man jedoch vermuten, wie diese lautete: Was soll die Familienministerin in dieser Situation tun?



Abb. 14 Götz Wiedenroth²⁵

Zu Abb. 14: Relotius/Kujau – Spiegel entlarvt Täuschung

Die Frage danach, wer der größte Fälscher im Land ist, bleibt nicht ohne Antwort. Um den Titel des größten Fälschers „kämpfen“ Konrad Kujau, der dem Wochenmagazin „Stern“ die Fälschung der „Hitler-Tagebücher“ verkaufte²⁶, und der SPIEGEL-Redakteur Claas Relotius, der 2018 den Deutschen Reporterpreis für die beste Reportage des Jahres erhielt, dessen

²⁴ Vgl. <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/anne-spiegel-ministerin-soll-trotz-flutkatastrophe-langen-urlaub-gemacht-haben-a-3523d2fb-15ae-4f4a-936a-ac716a302f7c>>, Zugriff am 24.05.2024.

²⁵ <https://www.wiedenroth-karikatur.de/02_PolitKari181220_Qualitaetspresse_Luegenpresse_SPIEGEL_Relotius_STERN_Kujau.html>, Zugriff am 24.05.2024.

²⁶ <<https://www.stern.de/panorama/wissen/geschichte/konrad-kujau---das-letzte-interview-des-faelschers-vor-seinem-tod-mit-dem-stern-30961156.html>>, Zugriff am 20.05.2024.

Glanz aber kurz danach erlosch, nachdem ans Licht gekommen war, dass seine Quellen trübe sind. „Vieles ist wohl erdacht, erfunden, gelogen. Zitate, Orte, Szenen, vermeintliche Menschen aus Fleisch und Blut. Fake“²⁷. Das Spieglein erfüllt in der Karikatur eine Doppelfunktion: Es ist zuerst das grimmsche Spieglein, dem Kujau seine Frage stellt, auf der anderen Seite ist es die Stimme des deutschen Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“, das unter seinen eigenen Mitarbeitern einen Fälscher hatte. Symbolisch sind die Würmer, Spinnen und andere Insekten, die den Spiegel auf seiner Rückseite beschädigen, wie Relotius, der mit erfundenen Fakten und fiktiven Szenen die Glaubwürdigkeit des Magazins SPIEGEL infrage stellte²⁸.

Sprachliche Maßnahmen: Zu tun hat man es hier mit zwei Bedeutungen des Spiegels, die im wechselseitigen Spiel zueinander stehen: der Spiegel als das moralisatorische grimmsche Spieglein und der Spiegel als die Stimme des Nachrichtenmagazins SPIEGEL, das sich selbst kritisierte. Die Verwendung des Possessivpronomens im Satz „...aber *mein* RELOTIUS ist noch tausendmal falscher als Ihr!“ weist darauf hin, dass sich das Nachrichtenmagazin selbst die Schuld gibt und sich selbstkritisch betrachtet.

4.5. Märchensymbolik in Alltagskontexten



Abb. 15* Klaus Puth²⁹



Abb. 16* Subbird³⁰

²⁷ <<https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/fall-claas-relotius-spiegel-legt-betrug-im-eigenen-haus-offen-a-1244579.html>>, Zugriff am 20.05.2024.

²⁸ Vgl. <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fall-claas-relotius-der-schock-und-seine-folgen-fuer-den-deutschen-journalismus-a-58e62e29-131d-4d2d-84af-6e8178791888>>, Zugriff am 20.05.2024.

²⁹ Vgl. <<https://www.bund-offenbacher-kuenstler.de/kulturbeutel-klaus-puth/>>, Zugriff am 10.05.2024.

³⁰ Vgl. <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein_311415>, Zugriff am 20.05.2024.

Zu Abb. 15: Pandemie: „Schönste“ wird durch „Abstand!“ unterbrochen

Eine hochgebürtige Dame steht im Schloss vor dem Spiegel und will erfahren, wer die Schönste im Land ist. Drei Monate nach dem Ausbruch der Coronavirus-Pandemie überrascht viele der Zwang, Distanz nehmen zu müssen.

Sprachliche Maßnahmen: Das Spieglein lässt nicht zu, die Frage zu Ende auszusprechen, und so wird diese mitten des Wortes *Schönste* unterbrochen und auf die Silbe *Schö* reduziert. Damit wurde auf die Wichtigkeit der Dinge hingewiesen. Nicht die Frage, wer die Schönste im Land ist, ist wichtig, sondern die plötzliche Umstellung des Lebens auf Abstand von einem Meter fünfzig, die bald darauf die Maskenpflicht mit sich bringt.

Zu Abb. 16: Söder und Franz Josef Strauß – Spiegel als Zeitübergreifende Instanz

Markus Söder, der Ministerpräsident des Freistaates Bayern und Mitglied der CSU, steht vor dem Spiegel und fragt, wer die Macht im Bayernland hat. Im Spiegel sieht man Franz Josef Strauß, der von 1978 bis zu seinem Tod 1988 bayerischer Ministerpräsident war. In seiner Antwort macht er Söder eher klein und nennt ihn „Leichtgewicht“. Im Jahr 2023 plakatierte die CSU im Wahlkampf ganz Bayern mit dem schon längst verstorbenen Strauß und seiner Aussage aus dem Jahr 1987: „Wir wollen mit rechtsradikalen Narren und Extremisten nichts zu tun haben“³¹. Arm in Arm mit der CSU-Legende Strauß will Söder die AfD beim Landtagswahlkampf bekämpfen und meint, Franz Josef Strauß hätte die AfD wegen ihres Pro-Putin-Kurses als fünfte Kolonne Moskaus bezeichnet und konsequent bekämpft.³²

Sprachliche Maßnahmen: Jede Wahlkampagne kann mit einem Sportwettbewerb verglichen werden. Das Wort Leichtgewicht hat nach DUDEN folgende Bedeutungen:

- 1) mittlere Körpergewichtsklasse (Leichtathletik),
- 2) im übertragenen Sinne, wie in dem Satz *Der Abgeordnete gilt als politisches Leichtgewicht*, bezeichnet es einen unbedeutenden Politiker.³³

In diesem Fall wird ausgedrückt, dass Söder wenig Einfluss und Bedeutung hat im Vergleich zu Franz Josef Strauß. Aufgrund mangelnder Erfahrung, Autorität oder auch Fachwissen kann er leicht bewältigt oder sogar herabgesetzt werden.

³¹ <<https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/neue-soeder-strategie-mit-franz-josef-strauss-gegen-die-afd-85101276.bild.html>>, Zugriff am 20.05.2024.

³² Ebd.

³³ <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Leichtgewicht>>, Zugriff am 24.05.2024.

Resümee

Die Analyse politischer Karikaturen, die das Märchenmotiv des Grimmschen Spiegels aufgreifen, zeigt deutlich, dass intertextuelle Referenzen auf „Spieglein, Spieglein an der Wand...“ ein wirkungsvolles Mittel zur politischen Kommentierung darstellen. In allen untersuchten Fällen wird das Spiegelmotiv entweder wörtlich zitiert, variiert oder ironisch gebrochen, um politische Akteure symbolisch zu bewerten – sei es hinsichtlich Beliebtheit, Machtstreben, Integrität oder moralischer Standhaftigkeit.

Die Hypothese, dass durch die narrative Struktur und die kulturelle Konnotation des Märchenspiegels ein symbolischer Bewertungsraum entsteht, konnte bestätigt werden. Die Karikaturen nutzen das bekannte Märchenzitat, um politische Aussagen zuzuspitzen, Kritik zu üben und durch humorvolle Überzeichnung moralische Gegensätze sichtbar zu machen. Dabei übernehmen Spiegel und Spiegelbild häufig die Rolle einer „auktorialen Stimme“, die Wahrheit offenbart oder verweigert – je nach satirischer Absicht.

Zudem wurde deutlich, dass die Grimmsche Vorlage vielfältig funktionalisiert wird: als moralische Instanz (Seehofer), als entlarvendes Echo (Söder, Sarkozy), als stiller Zeuge (Spiegelbild bei Trump) oder als ironischer Bote des Alltags (Pandemie, Bürgermeisterwahl). Die sprachlich-visuelle Transformation des Zitats erlaubt es den Karikaturisten, komplexe politische Situationen pointiert, verständlich und oft auch emotional aufzuladen.

Insgesamt zeigt sich, dass das Grimmsche Spiegelmotiv nicht nur ein nostalgischer Verweis ist, sondern ein effektives, kulturell tief verankertes Mittel politischer Satire, das sowohl kognitive als auch emotionale Wirkung entfaltet. Gleichzeitig verlangt seine Dekodierung vom Rezipienten ein gewisses Maß an intertextuellem Wissen und kultureller Lesekompetenz – eine Herausforderung, aber auch ein didaktisches Potenzial für die politische Bildung und Medienkompetenz. Die politische Karikatur, die auf der einen Seite für Unterhaltung und Rekreation sorgt, bewegt das Publikum auch zur Reflexion und leistet einen enormen Beitrag zu Kritik und Kontrolle sowie zur Meinungs- und Willensbildung (vgl. Knieper 2002: 264).

Literatur

Korpus

- <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein%20an%20der%20Wand_171228>, Zugriff 24.06.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein_239387>, Zugriff 02.05.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein%20an%20der%20Wand_364610>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://janson-karikatur.de/zwei-drittel-wollen-ende-der-merkel-aera/>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://twitter.com/WbgKhr/status/1034109748352823296>>, Zugriff 15.03.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein_404341>, Zugriff 24.05.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Ansehen%20im%20Keller_317740>, Zugriff 14.05.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Spieglein%20Spieglein_311415>, Zugriff 20.05.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Trump5_344706>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.stuttman-karikaturen.de/karikatur/3831>>, Zugriff 20.05.2024.
- <<https://www.bund-offenbacher-kuenstler.de/kulturbeutel-klaus-puth/>>, Zugriff 10.05.2024.
- <<https://feickecartoons.de/spieglein/>>, Zugriff 20.05.2024.
- <https://de.toonpool.com/cartoons/Langsame%20Lockerungen_377309>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://cartoons.pub/cartoons/frau-dr-plag-franziska-giffey/>>, Zugriff 24.05.2024.
- <https://www.wiedenroth-karikatur.de/02_PolitKari181220_Qualitaetspresse_Luegenpresse_SPIEGEL_Relotius_STERN_Kujau.html>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://roth-cartoons.de/projekt/spieglein-spieglein-an-der-wand/>>, Zugriff 24.05.2024.

Sekundärliteratur

- Dittmar P. (1968): *Macht und Ohnmacht der Karikatur*. „Politische Studien“. Bd. 181, S. 544–548.
- Dollinger H. (1972): *Lachen streng verboten! Die Geschichte der Deutschen im Spiegel der Karikatur*. München.
- Fuchs E. (1901): *Die Karikatur der europäischen Völker vom Altertum bis zur Neuzeit*. Berlin.
- Fuchs E. (1921): *Die Juden in der Karikatur. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte. Mit 307 Textillustrationen und 31 schwarzen und farbigen beilagen*. München.
- Fuchs E. (1972): *Die Karikatur der europäischen Völker vom Altertum bis zur Neuzeit*. Berlin/Bern.
- Grimm J. und W. (1837): *Schneewittchen*. [In:] *Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm*. Frankfurt am Main.
- Heinisch S. (1988): *Die Karikatur: Über das Irrationale im Zeitalter der Vernunft*. Wien/Köln/Graz.
- Hermann G. (1901): *Die deutsche Karikatur im 19. Jahrhundert*. Bielefeld/Leipzig.
- Heuss T. (1954): *Zur Ästhetik der Karikatur*. Stuttgart.
- Klemmerling E. (Hg.) (1994): *Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. 1. Köln.
- Klemm M./Stöckl H. (2011): *Bildlinguistik – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate*. [In:] *Bildlinguistik*. H. Diekmannshenke / M. Klemm / H. Stöckl (Hg.). Berlin, S. 7–18.
- Knieper T. (2002): *Die politische Karikatur. Eine journalistische Darstellungsform und deren Produzenten*. Köln.
- Krüger W. (1969): *Die Karikatur als Medium in der politischen Bildung*. Opladen.
- Kuptz-Klimpel A. (2023): *Spiegel*, <<https://symbolonline.eu/index.php?title=Spiegel>>, Zugriff am 12.02.2024.
- La Roche W. (1991): *Einführung in den praktischen Journalismus: Mit genauer Beschreibung alles Ausbildungswege. Deutschland, Österreich, Schweiz*. München/Leipzig.

- Maurer G. (1996): *Meinung in der Zeitung: Glosse, Kommentar, Leitartikel*. „Praktischer Journalismus in Zeitung, Radio und Fernsehen: Mit einer Berufs- und Medienkunde, für Journalisten in Österreich, Deutschland und der Schweiz“. Bd. 9, S. 178–186.
- Muther R. (1893): *Geschichte der Malerei im Neunzehnten Jahrhundert*. München.
- Schmitz U. (2005): *Blind für Bilder. Warum sogar Sprachwissenschaftler auch Bilder betrachten müssen*. [In:] *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 69, S. 187–227.
- Schnakenberg U. (2013): *Politik in Karikaturen*. Schwalbach am Taunus.
- Straten R. (1997): *Einführung in die Ikonographie*. Berlin.
- Studt Ch. (2019): „no-man's land“. *Die Karikatur als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung*, <https://www.kas.de/documents/252038/253252/HPM_15_08_4.pdf/7baf5a75-102f-38db-d4b7-0923b32a8521>, Zugriff 10.11.2023.
- Uther H.-J. (2021): *Handbuch zu den „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*. Göttingen.
- Verdiani S. (2023): *Stille, Bilder und Wörter. Die Bedeutungskonstitution in der digitalen Multimodalität*. Berlin.
- Wilke J. (1998): *Politikvermittlung durch Printmedien*. „Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur“. Bd. 352, S. 146–164.

Internetquellen

- DUDEN, <<https://www.duden.de>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.deutschlandfunk.de/hannelore-kraft-wir-brauchen-dringend-ein-zuwanderungsgesetz-100.html>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-10/dresden-pegida-galgen-atrappe-demonstration>>, Zugriff 10.08.2024.
- <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/wahlen-2016-sieg-fuer-angela-merkel-kolumne-a-1082161.html>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/anne-spiegel-ministerin-soll-trotz-flutkatastrophe-langen-urlaub-gemacht-haben-a-3523d2fb-15ae-4f4a-936a-ac716a302f7c>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://taz.de/Kommentar-Asyldebatte-in-Deutschland/!5206994/>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/neue-soeder-strategie-mit-franz-josef-strauss-gegen-die-afd-85101276.bild.html>>, Zugriff 20.05.2024.
- <<https://www.forschung-und-lehre.de/politik/universitaet-entzieht-giffey-doktorgrad-3787>>, Zugriff 24.05.2024.
- <<https://www.stern.de/panorama/wissen/geschichte/konrad-kujau--das-letzte-interview-des-faelschers-vor-seinem-tod-mit-dem-stern-30961156.html>>, Zugriff 20.05.2024.
- <<https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/fall-claas-relotius-spiegel-legt-betrug-im-eigenen-haus-offen-a-1244579.html>>, Zugriff 20.05.2024.
- <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fall-claas-relotius-der-schock-und-seine-folgen-fuer-den-deutschen-journalismus-a-58e62e29-131d-4d2d-84af-6e8178791888>>, Zugriff 20.05.2024.

Robert Skoczek

Uniwersytet Vizja w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1495-7116>

e-mail: r.skoczek@vizja.pl

Nuklearität der Sonorkonsonanten nach Vokalen und Diphthongen infolge der Elision des Schwa-Lautes im Standarddeutschen

**Nuklearność spółgłosek sonornych po samogłoskach i dwugłoskach
wskutek elizji głoski schwa w niemczyźnie standardowej**

**The nuclearity of sonorous consonants after vowels and diphthongs
resulting from the elision of the schwa sound in standard German**

Abstrakt

Die Synkopierung des [ə] in der Endung <-en> gilt als Indikator für die phonostilistische Differenzierung des Standarddeutschen. Selbst mit hoher Sprechspannung offiziell verlesene Texte enthalten viele Reduktionsformen von <-en>. Nach der Elision des Zentralvokals bildet der Konsonant [n] meistens den neuen Silbentkern der unbetonten Silbe. Diese Restrukturierung der Silbe kommt nicht nur auf diese Weise zustande, sondern kann zur Silbenzahlreduktion führen. Besonders umstritten ist die Nuklearität von [n] in direkter Position nach betonten Vokalen und Diphthongen. In der Fachliteratur und in den Aussprachekodizes wird die Realisation des Nasalkonsonanten uneinheitlich angegeben. Im vorliegenden Beitrag vertritt der Autor die Ansicht, dass das [n] in dieser Distribution keinen Silbentkern bilden kann. Der Verlust der Nuklearität wird aus verschiedenen Blickwinkeln begründet.

Schlüsselwörter: Nuklearität, Silbe, Sonorität, Phonostil, Elision, Sonorant, Silblichkeit

Abstrakt

Synkopa [ə] w końcówce <-en> uchodzi za indykator różnicowania fonostylistycznego niemieczyny standardowej. Nawet teksty odczytywane publicznie, cechujące się wysokim napięciem artykulacyjnym, zawierają liczne formy zredukowane tej końcówki. Wskutek elizji samogłoski centralnej spółgłoska [n] przejmuję zazwyczaj funkcję nowego ośrodka sylaby nieakcentowanej. Takie restrukturyzacje sylaby mogą zachodzić nie tylko w ten sposób, lecz także doprowadzić do zmian ilości sylab. Nuklearność [n] jest szczególnie kontrowersyjna w bezpośredniej pozycji po akcentowanych samogłoskach i dwugłoskach. W związku z tym wymowę spółgłoski nosowej ujmowano w literaturze przedmiotu oraz

kodeksach wymowy w sposób niejednorodny. W niniejszym artykule autor opowiada się za stanowiskiem, że głoska [n] w wymienionej pozycji ze względu na uwarunkowania fonetyczno-fonologiczne nie może przejąć funkcji jądra sylaby.

Słowa kluczowe: nuklearność, sylaba, sonorność, fonostyl, elizja, sonorant, sylabiczność

Abstract

The shwa sound [ə] in the ending <-en> is considered an indicator of the phonostylistic differentiation of standard German. The nuclearity of sonorous consonants after vowels and diphthongs is handled differently in the literature of the subject and in pronunciation codes. The article assumes the phonological and phonetic perspective and attempts to determine whether sonorous consonants in such a distribution are syllabic.

Keywords: nuclearity, sonority, phonostyle, elision, sonorant, syllabicity

Einleitung

Zu einem der wichtigsten Indikatoren für die phonostilistische Differenzierung des Standarddeutschen gehört die Realisation der unbetonten Finalsegmente [ən] nach Obstruenten, Sonoranten sowie Vokalen und Diphthongen. Den Ausgangspunkt der normphonetischen Erwägungen bildet die Aussage von Christian Fandrych und Maria Thurmaier in der *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2021: 125):

In der gesprochenen Sprache wird das /e/ [sic!] in den Endungen *-en*, *-em*, *-es* meist in reduzierter Form ausgesprochen und kann auch ganz entfallen: *den blaun̩ Zaun*, *mit blaun̩ Kleid* (/n/ und /m/ werden silbisch realisiert); in der Endung *-er* wird das /e/ meist zusammen mit dem /r/ zu einem reduzierten Vokal [ɐ] verschmolzen.

Ungeachtet des umstrittenen phonologischen Status des im Zitat mit /e/ transkribierten Segments (vgl. Becker 2012: 38) lässt sich den von Fandrych und Thurmaier genannten Beispielen entnehmen, dass /n/ und /m/ in den Endungen <-en>, <-em> nach Vokalen und Diphthongen silbisch gesprochen werden. In den Varianten mit geminderter Aussprachepräzision werden die Nasalkonsonanten laut Meinhold (2019: 181) und dem *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2010: 110) hingegen als unsilbisch realisiert. Die Ausspracheangaben im *Duden-Aussprachewörterbuch* (Kleiner / Knöbl 2023, Teil E) geben den Lehrenden und Lernenden des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache keine eindeutige Antwort, welche normphonetischen Formen in dieser Distribution in Seminaren vermittelt werden sollen.

Da die normativen Angaben und Transkriptionen im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2010) mit den etablierten theoretischen Ansätzen aus der Phonetik und Phonologie weitgehend übereinstimmen, möchte ich meine Positionierung auf forschungsrelevante Konzepte und

themenbezogene Modelle stützen. Im ersten Schritt wird die Tendenz zur Silbenzahlreduktion infolge der Synkopierung des Schwa-Lautes mit den stark zentrierenden Wort(gruppen)akzent und den akzentrythmischen Strukturen in Zusammenhang gebracht. Dann werden auf Basis von silbenphonologischen Prinzipien Prominenzgrade für die einzelnen Silben der Phrase *den blauen Zaun* berechnet und die reduktionsanfälligsten Segmentfolgen bestimmt. Unter Einbezug von Sonoritätsskalen wird anschließend analysiert, in welcher Distribution Sonorkonsonanten unter reduktionsfördernden Bedingungen als Silbenkerne fungieren können. Den empirischen Teil bildet eine stichprobenhaltige auditiv-instrumentale Analyse der Lautsequenz *blauen* in gesprächsnahen Textzusammenhängen. Zu diesem Zweck werden einige reduzierte Formen von *blauen* aus im Internet frei zugänglichem audiovisuellem Material erhoben und phonetisch ausgewertet. Abschließend werden Ergebnisse eines Perzeptionstestes, der unter nativen und nichtnativen Probanden durchgeführt wurde, besprochen und Rückschlüsse auf normphonetische Implikationen zur Transkription der Endung <-en> nach Vokalen und Diphthongen in nichtprominenten Positionen dargestellt.

1. Phonostilistik als Ausgangspunkt für die Diskussion

Die phonostilistische Vielfalt des Standarddeutschen ergibt sich aus multifaktoriellen Gegebenheiten wie sprecherbezogene Nähe ggf. Distanz, Emotionalitätsgrad und -richtung, Komplexität des Diskurses, Intention des Sprechaktes etc. (vgl. Meinhold 2019: 101). Sie wirken sich auf den Grad der phonetischen Formstrenge aus. All diese Gegebenheiten machen ein komplexes Geflecht aus, in dem lautliche Ausprägungen und außersprachliche Faktoren interdependent bleiben. Trotz der erheblichen Variabilität phonetischer Formen im Standarddeutschen ist deren Präsenz grundsätzlich vorhersehbar. Sie gelten als reguläre Ausprägung der expliziten Ausspracheformen für bestimmte situativ-kommunikative Kontexte. Unter *Phonostil* wird ein Komplex der phonetischen Mittel verstanden, die einer mündlichen Äußerung in ihrer betreffenden Form und Situation sowie in einer bestimmten Sphäre der sprachlichen Kommunikation eigen sind (vgl. Gnutzmann 1979: 47). Sie bleiben in den sprechkommunikativen Kontexten für sprachkompetente native Speaker unauffällig und sind dadurch nicht salient im Rahmen der definitorischen Merkmale einer Standardsprache.

Bewegt man sich im Sprechausdruck auf einer Achse mit den zwei Endpunkten legere Familiarität – strenge Förmlichkeit, so wurden im Hinblick

darauf in der sprechwissenschaftlichen Forschung verschiedene Schichtungen des Standarddeutschen vorgenommen. Im *Deutschen Aussprachwörterbuch* (vgl. Krech et al. 2010: 99) wird die Artikulationspräzision in drei Formstufen unterteilt:

1. sehr hohe Artikulationspräzision, die sich auf das reproduzierende Sprechen bezieht, welches bei festlichen, offiziellen Reden oft versgebunden zustande kommt,
2. hohe bis mittlere Artikulationspräzision, die ebenfalls mit dem Verlesen von vorgefertigten Texten, also manuskriptgestützt, zusammenhängt, dennoch sind die Texte internalisiert und bewegen sich oft durch ihren prosaischen Charakter in einem Konversationsstil,
3. verminderte Artikulationspräzision, die aus den wenig geplanten Sprechtexten resultiert, die bei Gesprächen, Diskussionen, Talkshows im Hörfunk und Fernsehen die Zuhörer- ggf. Zuschauernähe herstellen.

Die kategoriale Zuordnung der Sprechtexte zu dem jeweiligen Phonostil steht u. a. im Zusammenhang mit der Realisierung der unbetonten Silben <-en, -el, -em>, insbes. nach Sonoranten, Vokalen und Diphthongen. Ihre Realisationen gelten als Indikatoren für die jeweiligen Phonostile. Empirisch wurde nachgewiesen (vgl. Meinhold 1973), dass die vokallosten Formen häufiger in den niedrigeren Präzisionsstufen vorkommen. Bei den nativen Rezipienten riefen volle Formen eher Erstaunen und Inakzeptanz hervor, falls diese Silben in normalen Konversationen, in prosodisch nicht exponierten Redesequenzen mit dem Zentralvokal gesprochen würden (vgl. Hall et al 1995: 18). Die relaxiert-lässige Haltung der Sprechenden und die abnehmende soziale Distanz mit wachsender Vertrautheit fördern die Spontanität und die psychische Dynamik (vgl. Meinhold 2019: 102). Da jedes Gespräch in seiner Dynamik nicht gleichmäßig abläuft, sind auch Sprechmomente in der lautlichen Struktur vorhanden, die präzise Formen verlangen. Deswegen kann man in diesem Zusammenhang von Möglichkeiten der Reduktionismen reden.

Bezugnehmend auf das Zitat aus Fandrych und Thurmaier (2021: 125) werden somit vokalloste Formen an sich nicht in Frage gestellt, sondern es fragt sich, ob das synkopierte [ə] nach Vokalen und Diphthongen zur Nuklearität der Sonoranten führt.

2. Der akzentzählende Sprachrhythmus als Auslöser von Reduktionismen

Bei der Kategorisierung der phonostilistischen Eigenschaften standarddeutscher Sprechtexte müssen suprasegmentale und segmentale Sachverhalte im engen Zusammenhang betrachtet werden. Diese starke Wechsel-

beziehung resultiert aus der zentrierenden Kraft der Artikulationsenergie der prominenten Silben auf Wort-, Syntagma- und Satzebene. Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 66; Hakkarainen 1995: 151), die mit der Isochronie-Theorie in Verbindung gesetzt werden (vgl. Richter 2008, 26). Das bedeutet, dass Rhythmusschläge in einer Redesequenz ungeachtet der Anzahl der dazwischen liegenden unbetonten Silben in ungefähr zeitgleichen Abständen in Erscheinung treten. Die Tendenz zur Isochronie ist im Deutschen folgenreich. Die gesamte Sprechenergie ruht auf den prominenzfähigen Silben, die im Verhältnis zu den benachbarten Silben viel präziser, dynamischer und lauter ausgesprochen werden. Den benachbarten Silben wird hingegen die Artikulationsenergie entzogen. Infolgedessen führen die Artikulatoren die Bewegungen träge und weniger präzise aus. Durch Akzelerationen der Redesequenzen werden redundante Momente in der Rede zusätzlich eingespart. Damit die temporären Abstände zwischen den Prominenzgipfeln in der Äußerung in etwa konstant bleiben, werden die quantitativen Unterschiede zwischen den Gipfeln durch Kürzungen, Substitutionen und Tilgungen ausgeglichen. Diese isochrone Rhythmusstruktur mit dem regulären Wechsel zwischen Stark und Schwach, Retardation und Akzeleration, hoher und niedriger Sprechspannung löst eine Zentralisierungstendenz der Vollvokale durch den Entzug der Artikulationsenergie in den unbetonten Silben (vgl. Rues 1993: 121). Allerdings bedeutet es nicht, dass die Artikulationsenergie allen unbetonten Silben gleichermaßen entzogen wird und es immer zur Restrukturierung der Silben kommt.

3. Autosegmental-metrische Begründung der Reduktionen in den Endungen [ən] und [əm]

In der Gesprächslautung können die Lautsequenzen nicht isoliert betrachtet werden, weil sie in einem melodisch-rhythmischen Kontext auftreten. Prosodische Strukturen, die den segmentalen Prozess mitsteuern, verhelfen zum Verständnis für besondere Reduktionsanfälligkeit mancher Segmente. So kommen in sachlich-neutraler Rede in *den blauen Zaun* zwei prominenzfähige Inhaltssilben <blau> und <zaun> infrage. Sie können potenziell akzentuiert werden, jedoch werden sie in der o. g. Phrase mit unterschiedlichen Prominenzgraden markiert. Die Silben <den> und <en> stehen hingegen in atonalen Positionen, die weiteren Reduktionsprozessen ausgesetzt werden können, solange die gesamte Inhaltsseite der Phrase

dadurch nicht beeinträchtigt wird. <den> kann sich außerdem als Klitikum einer stärkeren prosodischen Einheit (Silbe σ , Fuß F , Wort ω) anschließen.

Eine klitische Wortform ist eine morphologische Wortform, die sich an eine benachbarte morphologische Wortform >anlehnt< in dem Sinne, dass sie mit dieser ein phonologisches Wort bildet (Peters / Fuhrhop 2023: 132).

Dabei können sich Klitika zweierlei verhalten. Zum einen können sie in einer prosodisch exponierten Position in einer Äußerung stehen und Eigenschaften phonologischer Wörter vertreten, zum anderen können sie auf phrasenphonologischer Ebene mit einem anderen phonologischen Wort ein phonologisches Wort bilden, indem sie sich wie „Flexionssuffixe und vokalisch anlautende Wortbildungssuffixe“ (ebd. 133) verhalten.

Durch Pedifizierung der phonologischen Phrase *den blauen Zaun* kann das rhythmische Profil in einem terminalen Verlauf veranschaulicht und die Reduktionsanfälligkeit bzw. Reduktionsresistenz der Silben begründet werden.

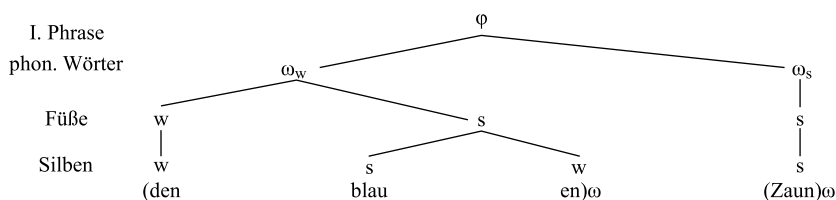


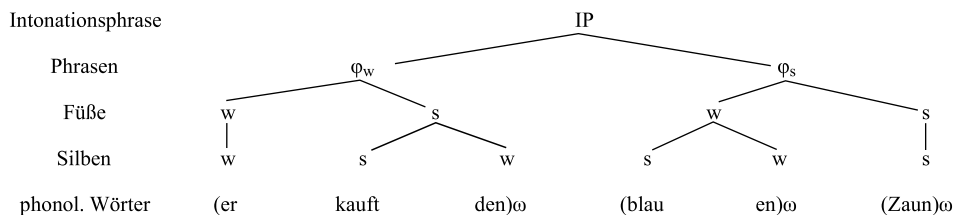
Abb.1. Baumdiagramm der phonologischen Phrase *den blauen Zaun*

In dem obigen Beispiel können die phonologischen Wörter (ω) in die übergeordnete Intonationsphrase (IP) integriert werden, zwischen denen nur bei langsamem Sprechen eine Zäsur vorkommen kann. Das bedeutet wiederum, dass mit beiden phonologischen Wörtern genauso wie auf silben- und fußphonologischer Ebene verschiedene Prominenzgrade verbunden sind. In dem Baumdiagramm werden Silben, Füße und phonologische Wörter dementsprechend mit s für *strong* und mit w für *weak* gekennzeichnet. Dem Baumdiagramm sind zwei dominante Rhythmus-Schläge auf den Vollsilben <blau> und <Zaun> zu entnehmen. Die Anzahl der direkt dominierenden S-Punkte über den einzelnen Silben bestimmt die Stellen, wo die zentrierende Artikulationsenergie kumuliert wird. Die direkten w -Punkte weisen auf den Entzug der Artikulationsenergie und die damit verbundene Abschwächung der Silben hin. Mit einem Prominenzmuster könnte die Verteilung der Artikulationsenergie unter Verwendung der Formel für dominierende S-Punkte $n + 1$ (vgl. Peters / Fuhrhop 2023: 118) numerisch wie folgt illustriert werden:

Tabelle 1. Nominale Prominenzwerte in der phonologischen Phrase *den blauen Zaun*

Silbe	Anzahl der direkten S-Knoten	Prominenzgrad
den	0	1
blau	2	3
en	0	1
Zaun	3	4

Ersichtlich ist, dass die Silben <en> und <den> im Vergleich zu den Silben <blau> und <Zaun> mit wenig Artikulationsenergie realisiert werden und damit besonders reduktionsanfällig sind. Diese rhythmische Gestaltung der phonologischen Phrasen (ϕ) wird hier isoliert betrachtet. Hinzu wird vorausgesetzt, dass es an der Grenze zwischen ω_w und ω_s zur Retardation kommt. Bei schnellerem Sprechtempo und erhöhter Relaxation, was typisch für ein affektiertes Gespräch ist, kann die Gliederung in einer längeren Äußerung von Sprechenden variabel gestaltet werden. Eine andere Phrasierung manifestiert sich selbstverständlich in den rhythmischen Strukturen, die die Reduktionsbereitschaft und den Reduktionsgrad erhöhen oder vermindern. Hier kommt es oft zu kontextuell bedingten Prominenzverlagerungen wegen des isochronen Charakters der Rhythmisierung im Standarddeutschen. Das wird in der Äußerung *Er kauft den blauen Zaun* exemplifiziert.

**Abb. 2.** Baumdiagramm der Intonationsphrase *Er kauft den blauen Zaun*

In dieser Intonationsphrase, die bei raschem Sprechtempo als eine melodisch-rhythmische Einheit realisiert wird, kann sich die Artikulationsenergie eher auf die Silben <kauf> und <Zaun> konzentrieren. Die dazwischen liegenden Silben werden zwischen diese Prominenzgipfel quasi zusammengequetscht, um den isochronen Abstand zwischen den Prominenzgipfeln zu gewährleisten. Dieser Prozess ist reduktionsfördernd. Im Gegensatz zur Silbe <blau>, die hier zum schwachen Fuß (blauen) Fw gehört, aber eine starke Silbe ist, bilden die Silben <kauf> und <Zaun> in den beiden phonologischen Phrasen starke Füße (kauft den)Fs und (Zaun)Fs und stellen in der IP reduktionsresistente Positionen dar. Die Silbe <Zaun> steht

zudem in einer starken phonologischen Phrase φ_s und erhält dadurch in dem Satz die höchste Prominenz, die in der Äußerung in den Fokus gesetzt wird. „Die Ausweitung des Fokus von der akzentuierten Silbe auf eine größere Einheit wird als Fokusprojektion bezeichnet“ (Peters/Fuhrhop 2023: 146). Der Fokus überragt die schwache Phrase φ_w , fungiert als Wortgruppenakzent (vgl. Stock 1996, 52 ff.) und gilt in der IP zugleich als Satzakzent. Am schwächsten sind in diesem Satzzusammenhang die Silben <den> und <en>. Ihnen wird die meiste Artikulationsenergie entzogen. Diese Position fördert selbstverständlich Elisionen der Vokale. Das übrig gebliebene [n] in der Endung <en> übernimmt dann eine neue Funktion in der Silbenstruktur, worauf im Weiteren eingegangen wird.

4. Nuklearität der Nasalkonsonanten in den Reduktionssilben <-en> und <-em> nach Schwa-Elisionen aus silbenphonologischer Sicht

Silben als prosodische Einheiten konstituieren, wie oben veranschaulicht, in der suprasegmentalen Hierarchie die Basis für weitere prosodische Einheiten wie Füße, phonologische Wörter, phonologische Phrasen, Intonationsphrasen oder Äußerungsphrasen. Intuitiv sind Silben allerdings im Sprachbewusstsein der Sprachteilhaber geläufig, worüber auch die silbengestützten Schriftsysteme Nachweis bieten. Kinder können relativ früh Wörter in Silben trennen.

Schwieriger als der Nachweis der weit verbreiteten Verwendung der Silbe als Analyseinheit ist das Formulieren einer allgemein akzeptierten und konsistenten Definition der Silbe (Wiese 2016: 47).

Das Problem resultiert unter anderem daraus, dass die Sprechsilbe als eine sprechsprachliche Einheit zwischen den Suprasegmentalia und Segmentalia anzusiedeln ist. Durch akustische, artikulatorische Eigenschaften der Silbenkonstituenten und deren Anordnung ist die Silbe auch als eine phonetische Größe zu betrachten (vgl. Heike 1992). Demnach lassen sich je nach dem Gesichtspunkt unterschiedliche Definitionen des Terminus *Silbe* in der Literatur finden. In Metzler-Lexikon (Glück / Rödel 2016: 716) wird sie als kleinste lautübergreifende Einheit definiert, die in phonetischer Hinsicht wahrnehmungsmäßig phänomenal gegeben ist. Zum anderen wird die Silbe als gestenbasierter Komplex begriffen, der verschiedenen Konstriktionen

im Ansatzrohr und den Ausformungen der Resonanzräume zugrunde liegt. Zur Klärung der Nuklearität bzw. Nichtnuklearität der Nasalkonsonanten nach der Schwa-Elision sind die Aspekte der segmentalen Konstruktion der Silben und der akustischen Eigenschaften im Silbengerüst von Belang. Wenn man die Silbe unter phonologischem Aspekt als eine Phonemkette betrachtet, so gelten für die Anordnung der Lautsegmente allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Sonoritätsprinzipien.

Sonorität bedeutet hier so viel wie intrinsische Lautheit, also eine Klangfülle, die einem Segment innewohnt [...] Entscheidendes Kriterium für die Silbe ist danach der Verlauf der inhärenten Schallfülle zwischen den Segmenten, und zwar relativ zu den jeweils benachbarten Segmenten (Wiese 2016: 47).

Nach Heike (1992: 3) liegen in dem Konzept der Sonoritätshierarchie enge Bezüge zu phonetischen Phänomenen nahe, die die Abgrenzung der Silben und die Nuklearität der Segmente mitbestimmen, d. h. die Sonorität als Eigenschaft inkludiert sowohl den phonetischen als auch den phonologischen Bereich und impliziert phonetische Korrelate, die u. a. die Gestaltung von Silben mitbestimmen. Wiese (1988: 90) weist ebenfalls auf diesen Zusammenhang hin:

Die Sonorität ist einerseits eine akustisch-phonetische Eigenschaft, andererseits aber auch ein phonologisch außerordentlich bedeutsames Merkmal, da die wesentlichen Beschränkungen der Phonotaktik durch die Sonoritätshierarchie gesteuert werden.

Nach dieser intrinsischen Eigenschaft der Segmente wurden Phone in natürliche Lautklassen eingeteilt und hierarchisch geordnet. Hier beziehe ich mich auf die Sonoritätshierarchie von Bzdęga / Foss (1961: 30, 78), die in Anlehnung an Wiese (2016: 48), Becker (2012: 61) und Grassegger (2013: 70) von mir ergänzt wird.

Tabelle 2. Aufsteigende Anordnung der Sonorität in den Lautsegmenten

Sonoritätsgrad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Segmente	p t k	s f f ç x	b d g	v j z ʒ	m n ŋ	l	r R	ʔ ʔ̥ ʔ̜ ɛ ʁ	y u i	ɪ ʏ ʊ	ø o e	ɔ ɛ ɛ ə ɐ	a

Bei näherer Hinsicht ist erkennbar, dass die Sonoritätsgrade den natürlichen Lautklassen eigen sind. In der Fachliteratur werden demnach nur grobe Sonoritätsskalen angegeben, die man wie folgt darstellen kann (vgl. Becker 2013: 61; Wiese 2016: 48; Ramers 1998: 94).

Tabelle 3. Aufsteigende Anordnung der Sonorität in den Lautklassen

Sonoritätsgrad		Lautklasse	Lautunterklassen
grob	fein		
I	1	Obstruenten	Fortis-Explosive
	2		Fortis-Frikative
	3		Lenis-Explosive
	4		Lenis-Frikative
II	5	Nasale	Nasale
III	6	Liquide	Laterale
	7		Vibranten
IV	8	Approximanten	Approximanten
V	9	Vokale	hohe gespannte Vokale
	10		hohe ungespannte Vokale
	11		obermittelhohe Vokale
VI	12		untermittelhohe Vokale
	13		tiefe Vokale

Konträr zu dieser Auffassung steht allerdings die Skalierung der Sonorität bei Vater (2005: 215), der die silbischen Nasalkonsonanten als Sondergruppe auf der Skala zwischen den Nasalen und den Liquiden verortet. Dabei bleibt für mich fraglich, welche Gründe für die mittige Ansiedelung der silbenkernbildenden Segmente sprechen. Dies wird von Vater leider nicht erläutert.

Tabelle 4. Sonoritätshierarchie nach Vater (2005)

minimal	→	Sonorität			→	maximal
1	2	3	4	5	6	7
Plosive	Frikative	Nasale	silbische Nasale	Liquide	Glides	Vokale

Nach dem allgemeinen Silbenbaugesetz sollten die Silbenränder spiegelbildlich so strukturiert sein, dass die Sonorität im Onset zum Nukleus hin zunimmt und vom Nukleus weg zur Koda abnimmt (vgl. Becker 2013: 62f.). Explizite Präferenzgesetze der Silbenstruktur wurden von Vennemann (1988) formuliert. Wenn man die Skala von Vater auf das Beispiel *blauen* anwendet, entsteht folgendes Sonoritätsprofil:

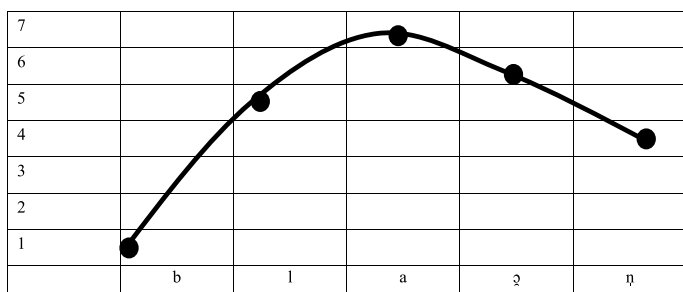


Abb. 3. Sonoritätsprofile für <blauen> in reduzierter Aussprachevariante mit silbischen Nasalkonsonanten nach der Skala von Vater (2005)

Unter Einbezug von Vaters Skala und seiner Annahme folgend, dass die Nasalkonsonanten nach der Schwa-Tilgung zu Silbenträger werden, müssten zwei Sonoritätsgipfel in Abb. 3 ersichtlich sein. Hier steigt die Klangfülle zu einem Silbenkern hin und fällt vom Silbenkern weg. Dies weist einerseits eindeutig nach, dass wir es hier mit einem Einsilber zu tun haben. Andererseits ist zu erkennen, dass die letzten drei Segmente, hier im Silbenreim, hohe Sonorität aufzeigen und die Sonoritätsschwankungen zu gering sind, um einen zweiten Silbenkern bilden zu können. Ein fragwürdiges Sonoritätsprofil ergibt sich, wenn nach dieser Skala die Sonoritätswerte den Lautsegmenten in *fallen* zugewiesen werden: 2754. Auch hier ist eher mit einer Silbe zu rechnen.

Analysiert man nach der Sonoritätsskala (vgl. Tab. 2) das Beispiel *blauen* für gehobene und geminderte Artikulationspräzision der deutschen Standardaussprache, so ergeben sich folgende Sonoritätsprofile für die beiden phonostilistischen Varianten:

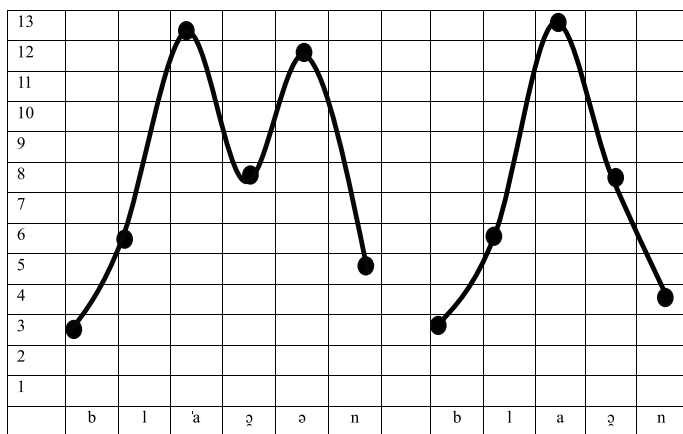


Abb. 4. Sonoritätsprofile für <blauen> in voller und reduzierter Aussprachevariante

Im ersten Fall wird die Sonorität der vollen Variante [bl'aʒən] profiliert. Die vokalischen Anteile bilden hier zwei Gipfel, die gleichzeitig für zwei Silbenkerne stehen. Die Übergänge zwischen den Sonoritätsgipfeln haben eine gleichmäßig fallend-steigende Kontur. Es kommt dazwischen zu keiner weiteren sprunghaften Sonoritätsänderung. Ein solcher Verlauf der Sonorität stellt eine ideale Abbildung für die Zweisilbigkeit dar.

In der für die Gesprächslautung typischen reduzierten Form kommt nach der Elision des Schwa-Lautes eine weitgehende Silbenstrukturänderung zustande. Das [n] bildet nun nicht mehr die Koda der zweiten Silbe, sondern den Endrand der ersten Silbe. Die Sonorität verläuft steigend-fallend und im Profil ist eindeutig nur ein Höhepunkt erkennbar, weswegen der silbenauslautende Nasal laut Sonoritätstheorie keinen Nukleus in der zweiten Silbe bilden könnte, wie Fandrych und Thurmaier (2019) durch ihre Transkriptionen implizieren. Dies würde gegen die allgemeinen Silbenbaugesetze im Standarddeutschen verstoßen und wäre aus phonetischer Sicht nicht sprachökonomisch. Mit einer ähnlichen Silbenzahlreduktion ist nicht nur in *blauem*, *rohen*, *auf Wiedersehen*, *schauen*, sondern auch in *fallen*, *wollen*, *sollen* zu rechnen, in denen die Sonorität der Laute zu Ende des Wortes absteigt. Eine potenzielle Einsilbigkeit tritt auch nach der Tilgung des [ə] in <-en> nach dem alveolaren Nasal auf, z. B. können [kœn]. Hierbei sind ebenfalls Längungen des Nasals vor allem vor Sprechpausen und Retardationen möglich, also [kœn:].

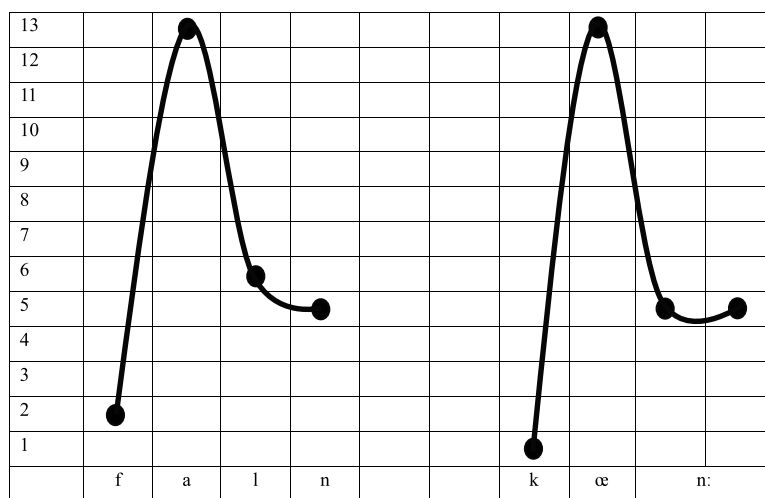


Abb. 5. Sonoritätsprofile für <fallen> und <können> in reduzierter Aussprachevariante

Ähnliche Realisationen lassen sich in der Standardaussprache mit verminderter Artikulationspräzision für *schwimmen* oder *singen* nachweisen. Nach der Elision des Murmelvokals kommt es zur progressiven Ortsassimilation des alveolaren Nasals, der durch die homorgane Bildung zunächst gelängt wird. Diese Dehnung kann natürlich bei akzeleriert-relaxiertem Sprechen reduziert werden. Dies fördert die Einsilbigkeit, welche aus silbenphonologischer Sicht auch auf die hier besprochenen Fälle in den Phrasen *den blauen Zaun* und *mit blauem Kleid* zutrifft.

5. Phonetische Korrelate bei der Silbengestaltung

Wie bereits erwähnt, ist man ohne linguistisches Wissen fähig, die Lautsequenzen zu silbifizieren und ohne Weiteres die Silbenzahl zu bestimmen. Aus strukturalistischer Sicht geschieht das auf der Parole-Ebene. Das impliziert, dass die Silbe nicht nur eine abstrakte phonologische Größe sein kann, sondern es müssen auch bestimmte phonetische Korrelate bestehen, die diese Silbifikation zu einer kinderleichten Aufgabe machen. Diesen Standpunkt vertritt auch Heike (1992: 1), der meint, dass die Silbe „auf irgendeiner empirisch verifizierbaren Ebene wissenschaftlich definiert“ sein und der phonologische Silbenbegriff mit Beobachtungen des Sprachverhaltens in Beziehung gesetzt werden kann. Deswegen stellt sich die Frage nach akusto-gestischen Vorgängen, die die Nuklearität der jeweiligen Lautsequenz konstituieren. Dabei verlässt Heike (1992: 11) das segmentdeterminierte Konzept und fasst die Silbe als ein dynamisches und ganzheitliches Phänomen auf, das alle pulmonalen, phonatorischen und artikulatorischen Gesten im Zusammenspiel ausmachen. Diese vier phonetischen Korrelate wurden schon bei der Silbenbestimmung berücksichtigt, indem die Parameter wie Expirationsstärke, Modulationen der pharyngalen Konstriktion, Kontinuität in der Luftströmung oder die Schallkraft bei der Definition als maßgebend angenommen wurden (vgl. von Essen 1979: 128–134). Keiner der Gesichtspunkte löst allerdings eindeutig das Problem der Nuklearität des [n] in *blauen* nach der Schwa-Elision.

Zur Konstanz der phonatorischen Parameter wurden vorläufige Versuche an einem Artikulationsmodell von Heike (1992) durchgeführt. Sie erwiesen einen direkten Zusammenhang zwischen Konstriktion und Schallintensität. Dennoch war der Konstriktionsgrad, der eine absolute Referenzgröße abbildet, schwer zu ermitteln. Nichtsdestotrotz konstatiert Heike, dass „im Groben durchaus ein natürlicher akusto-genetischer Zusammenhang zwischen Konstriktionsgrad und abgestrahlter Schallenergie besteht, eine

differenzierte Skalierung jedoch sehr problematisch ist“ (Heike 1992: 7). Diesen Zusammenhang sieht er in einer „durch Erfahrung erworbene[n] psychische[n] Wirklichkeit“, d. h. schon im Erstsprachenerwerb werden akzentrythmische Strukturen verinnerlicht, die den prosodischen Einheiten höheren Rangs zugrunde liegen. Da der Zugang zu diesen Strukturen erschwert bleibt, gelten laut Heike (1992: 2) die Selbstbeobachtung und Befragung der eigenen Intuition bzw. des Sprachgefühls als das effektivste Vorgehen. Alles, was Sprachteilhabende zu diskriminieren vermögen, kann erst dann auf phonetische Korrelate hin untersucht werden. Somit befindet sich der Silbengipfel in einer Zirkularität. Laut Ramers / Vater (1995: 122) kann phonologisch gesehen mithilfe der Sonoritätsskala „die Position des Silbengipfels in Silben des Deutschen in der Regel zweifelsfrei bestimmt werden.“ Demgegenüber steht Koschmieders Konstatierung, dass diese Bestimmung der Silbengipfel aus phonetischer Sicht gar nicht so eindeutig ist, denn „wenn phonetisch eine ‚Silbe‘ vorliegt, nämlich ein Schallfüllgipfel, so braucht phonologisch dieser Gipfel nicht auch schon als Silbe zu gelten“ (1952: 290). Die Sonoritätsgipfel werden als Silben erkannt, wenn sie prosodisch relevant sind (vgl. von Essen 1979: 134), d. h. wenn ihnen eine kommunikative Funktion beigemessen wird.

Sollte bei gleicher Sonoritätskontur etwa in <blauen> [blaʊn] und <braun> [braʊn] oder <frohen> [fʁo:n] und <schon> [ʃo:n] im ersten Fall eine Silbischkeit nach der Schwa-Elision in <-en> perzipiert werden, so wirft sich die Frage auf, ob „wir hier von Nuklearität als rein psychischer bzw. mentaler Größe der Phonologie erwarten, daß sie auch [hier – RS] eine kommunikativ relevante Eigenschaft sei.“ (Heike 1992: 16). Da die Sonoritätsprofile beider Wortpaare gleich ausfallen, können diese Lautsequenzen jeweils mit einem Gipfel als einsilbig „zweifelsfrei bestimmt werden“. Heike (ebd., 17) geht davon aus, dass die Sonorität bei gleicher segmentaler Struktur nicht mehr für die Silbischkeit verantwortlich sei. Hier müssten entweder prosodische Merkmale des elidierten Nukleus oder neue Merkmale mit nuklearer Funktion im Sonorlaut auftreten. Neben dem Tonhöhenabfall und Intensitätsunterschied, die vorhin im getilgten [ən] vorhanden waren, dauert das [n] etwas länger. Das so gekennzeichnete Residuum der Vollform [bl'aʊən] kann hypothetisch den perzeptiven Eindruck von Zweisilbigkeit auslösen.

6. Vennemanns Explikation zu Silbenstrukturen im Standarddeutschen

In der Ausführung zur Silbenstruktur bezieht sich Vennemann (1982: 262) auf seine Intuition ggf. native Sprachkompetenz. Er weist auf verschiedene Silbenanzahl in den Wörtern mit gleicher Sprachlautfolge wie etwa *braun* [bʁaʊ̯n] vs. *blauen* [blaʊ̯n], *Geheul* [gəh'œ̯l] vs. *Knäuel* [kn'œ̯l] hin. Den Unterschied sieht er in der Positionierung der Nuklearität und der Silbengrenzen (ebd., 264). Vennemann begründet seinen Standpunkt an Beispielen *Bauer*, *Feier* und *Feuer*. Der unsilbische Teil des Diphthongs [ɔ̯], [ɛ̯] und [œ̯] kommt s. E. als Silbengelenk vor (ebd., 282). Die Ambisilbizität dieser Segmente ist nachvollziehbar, denn den Diphthongen folgt ein Reduktionsvokal [ə], der als Laut mit hoher Sonorität den Nukleus der Folgesilbe bildet. Diese Wörter sind zweifelsfrei zweisilbig. Da ungespannte Vollvokale im Deutschen nie in offenen Silben auftreten, wird die silbische Komponente des Diphthongs [a] bzw. [ɔ̯] an das unsilbische [ɔ̯], [ɛ̯] und [œ̯] fest angeschlossen. Zur Wohlgeformtheit der Silben verhält sich der unsilbische Teil des Diphthongs wie Approximant und fungiert gleichzeitig als Onset der Folgesilbe mit dem Kern [ə], also [b'aʊ̯ə f'æ̯ə f'œ̯ə] analog zu [m'ʊ̯ə]. Dieser Meinung kann ich beipflichten, sofern dem unsilbischen Teil des Diphthongs ein sonorerer Laut, ergo ein Vokal folgt. Diese Fähigkeit zur Nuklearität wird im selben Kontext von Vennemann (282) den Liquiden und Nasalen zuerkannt: [gʁaʊ̯n f'ɔ̯œ̯n kn'œ̯l] also auch den hier analysierten Formen [blaʊ̯n] und [blaʊ̯m]. Diese Analogie geht m. E. zu weit, denn bezieht man sich auf die CS-Hierarchie, die Vennemann als universell zur Explikation der Silbenstrukturen bevorzugt, sind Approximanten sonorere als Liquide und Nasale. Demnach können sie in diesem Fall das Silbengelenk nicht bilden. Im Wörterverzeichnis des elektronischen Duden-Aussprachewörterbuchs (Kleiner / Knöbl 2023) wird exempli verbi das Lemma *Knäuel* als einsilbiges Wort transkribiert und gesprochen. Eine ähnliche Lautform für die Realisation des <-el> konstatiert Meinhold (vgl. 2019: 178).

7. Exemplifizierung der Realisation von *blauen*

In diesem Teil des Beitrags wird versucht, der Frage nachzugehen, ob die vorab angeführten akzentmetrischen und silbenphonologischen Gründe für die einsilbige Aussprache der ursprünglichen Zweisilber nach der Elision des Schwa-Lautes in der Endung <-en> nach Vokalen und Diphthongen in der Sprechwirklichkeit widergespiegelt werden. Dazu wurden exemplarisch

Phrasen mit den Lautformen in *blauen* mit elidiertem Schwa-Laut mithilfe dem Online-Browser youglish.com/german herausgesucht. Mit dem Programm Audacity wurden die Mitschnitte im wave-Format extrahiert und als Wavedateien registriert. Zur auditiv-akustischen Analyse wurden die Programme PRAAT und wavesurfer verwendet. Da die Silbischkeit im Lautkontinuum schwer ermittelbar ist (vgl. Kohler 1995: 76), werden die spektralen Bilder vorrangig zur Selektion der Formen mit elidiertem Schwa eingesetzt. Zur Erfassung der Silbenzahl wurde ohrenphonetisch unter Einbeziehung von Kontrollhörenden gearbeitet. Im Zweifelsfall wurden die Audiomitschnitte rückläufig abgespielt. Die rückläufige Wiedergabe soll zur Feststellung der Silbenzahl nach der Elision des Zentralvokals verhelfen.

Aus den über 40 Mitschnitten wurden nur diejenigen berücksichtigt, die folgende Kriterien erfüllt haben:

1. Die Aussprache ist ohne erkenntlich regionale Einflüsse,
2. Die Tonqualität ist analysegeeignet,
3. Tonaufnahmen sind ohne spektralbildverfälschende Musikuntermalung oder andere Geräuschkulissen,
4. Mitschnitte bilden möglichst das gesprächsnahe Sprechen ab,
5. Lautformen sind mit dem elidierten Schwa-Laut.

Insgesamt waren es 30 Audiomitschnitte. Sie stammen aus den frei zugänglichen Beiträgen entweder einst im Rundfunk ausgestrahlter Sendungen oder öffentlicher Debatten oder aus Kommentaren der Influencer auf ihren YouTube-Kanälen.

Die mit Audacity aufgenommenen Mitschnitte wurden gekürzt und enthalten nur für die hier behandelten Fälle relevante und prosodisch abgeschlossene Sequenzen. Die in den Mitschnitten befindlichen Realisationen von *blauen* wurden anschließend spektrografisch analysiert, um die vokalischen Anteile nach dem Diphthong auszuschließen. Der Lautkorpus wurde von den beiden Hörenden separat ohrenphonetisch analysiert und transkribiert. Bei Abweichungen wurde ein weiterer Experte zum Kontrollhören gebeten. Die Ergebnisse wurden zusammengefasst, wie es mit einigen Beispielen in der unteren Tabelle exemplifiziert wird.

Tabelle 5. Auszug aus Lautkorpus *blauen*

Redesequenz	IPA-Transkription	Quelle	Sender
den blauen Augen	[dɛn blaʒn ɔʒŋ]	https://youtu.be/iHafIxsI5jw	Bairischer Rundfunk
diese blauen Lichtanteile	[dizə blaʒn l'ɪçtantaɪlɐ]	https://youtu.be/c-sHIO1jlxQ	Bairischer Rundfunk
aber beim Blauen	[a'ʁe baɐm b'aʊn]	https://youtu.be/faumsGHJhrA	WDR

Das methodische Vorgehen wird an einem Mitschnitt aus einer Befragung zu einer lokalen Kunstaussstellung veranschaulicht. Im Sprechverlauf einer jungen Sprecherin manifestieren sich diverse Koartikulationserscheinungen, die laut Neppert (1999: 252) weder an Silbe noch an Wort gebunden sind. Ihr Ausmaß hängt mit der Lautumgebung und mit den suprasegmentalen Faktoren wie Sprechtempo, Spannung zusammen. Durch die Korrelation von Akzeleration und Relaxation kommt es in ihrer Äußerung zur Minderung der Sprechspannung. Das aufgrund seiner kommunikativen Redundanz von der Sprecherin Verformte bzw. Nichtrealisierte verlagert sich in der sprechsprachlichen Kommunikation auf die Antizipationsfähigkeit der Hörenden (vgl. Linder 1981: 301). Abbildung 6 stellt ein Signalkontinuum in Form eines Spektrogramms dar, in dem die rot umrahmte Sequenz die Realisierung der Abfolge /bl'aʒən/ illustriert. Das Sprachsignal lässt sich keine klar abgrenzbaren Laute segmentieren, da die Segmente kontinuierlich ineinander übergehen und deren Merkmale sich vor- und nachgreifend im Signal hinziehen können.

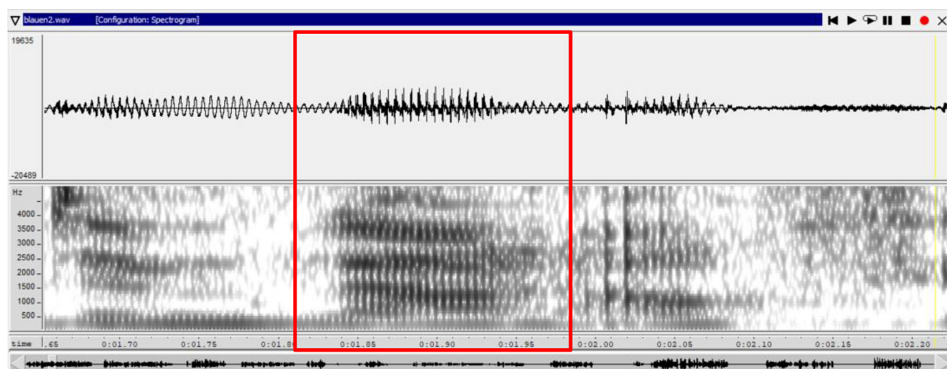


Abb. 6. Lautsequenz <den blauen auch> [dən bl'aʒən a²x]

In der Äußerung *ich find den blauen auch viel besser als jetzt grad den lilanen, weil er ein bisschen intensiver aussieht* realisiert die Sprecherin zwei Intonationsphrasen, in denen die höchste Prominenz den gegenübergestellten Komparativformen *besser* und *intensiver* zukommt. Die zweitgrößte Prominenz in der ersten Intonationsphrase liegt auf dem Adjektiv *blau*. Die 1,974 Sekunden lange IP zählt 15 Sprechsilben. Bezugnehmend auf die Referenzdaten von Neppert (1999: 250) gilt diese Lautsequenz als sehr schnell gesprochen. In der gleichen Zeiteinheit werden Lautsegmente in einer längeren Phrase kürzer gesprochen als die in einer kürzeren Phrase. Der zeitliche Rahmen der Isochronie ändert sich je nach den genannten Bedingungen (ebd.). Um die inhaltswichtigen Silben dennoch zu exponieren und

für den Empfänger erfassbar zu machen, wurden atonale Passagen diesen prominenten Silben untergeordnet. Die einsetzenden koartikulatorischen Prozesse finden im Abgleich mit dem antizipatorischen Potenzial der Dekodierung durch den Empfänger statt. Der rückwärts abgespielte Mitschnitt wies einen Prominenzgipfel und somit die Einsilbigkeit nach. Die auditive Analyse durch weitere phonetisch geschulte Kontrollhörer bestätigte dieses Ergebnis. Probabilistisch wurde aus dem Lautkorpus ein weiterer Mitschnitt analysiert: *mit einem blauen Stift*. In dem Beispiel wurde die Form *blauen* etwas verlangsamt ausgesprochen, dennoch handelt es sich um eine Realisation ohne Schwa. Diese prosodische Struktur mit Längung des Nasals führte zu verschiedenen Hörerurteilen. Die Diskrepanzen zwischen Registrierung und Perzeption werden folgendermaßen erhellt: „Es kommen auch Wörter vor, die nur aus einem Schallgipfel bestehen, obwohl sie zweisilbig empfunden werden (z. B. fallen). Es besteht also keine ausnahmsfreie Deckung zwischen *Eindruck* und *Registrierung*.“ (Lindner 1981: 287). Für diesen Höreindruck macht Meinhold (2019: 174f.) u. a. eine prosodische Kontrastbildung durch steigenden Melodieverlauf verantwortlich. Die Zwischenform fällt dann „in die Vorbereitungsphase des [n]“. Dieser Übergang von [aɔ] zu [n] könnte wie folgt transkribiert werden: [bl'aɔ^{wu}n]. Die hochgestellten Lautzeichen stehen für die Überkürze der Lautsegmente und lösen den Eindruck von zwei Silben aus. Der Vokal [u] kann allerdings bei Retardation der Lautsegmente in der Transition als zweiter Silbengipfel fungieren. In dem Fall kann nicht die Reden von der Elision sein, sondern von der quantitativen und qualitativen Vokalreduktion. In dem analysierten 30 Mitschnitten wurde der Schwa-Laut synkopiert, aber der Höreindruck unterschied sich in 12 Fällen, sodass neben der Form [bl'aɔn] auch Varianten [bl'aɔ^{wu}n] gab.

Im nächsten Schritt wurde ein Perzeptionstest unter 10 nativen und 10 nichtnativen Laien durchgeführt. Ihnen wurden die Lautsequenzen [dən blaɔn ts'aɔn] und [dən bl'aɔ^{wu}n ts'aɔn] zum mehrmaligen Abhören angeboten. Der Test ähnelt einer Identifikationsübung: *Sie hören zwei Phrasen. Sie können jede Phrase beliebig oft abspielen. Sie können das Hörbeispiel nachbrummen und den Rhythmus nachklatschen. Kreuzen Sie anschließend an, welcher Rhythmus zu der jeweiligen Phrase passt: ba ba BAM oder ba ba ba BAM. (ba steht für eine unbetonte Silbe, BAM für die betonte Silbe).*

Das Ergebnis dieser Befragung weist nur eine Tendenz auf, dass die erfragte Lautsequenz als dreisilbig gewertet wird. Dabei streute die Wertung bei den Mutersprachler:innen häufiger als bei den Nichtmuttersprachler:innen.

Tabelle 6. Identifizierung der Silbenzahl

	[dən blaʒn ts'aʒn]		[dən bl'aʒ ^{wu} n ts'aʒn]	
	dreisilbig	viersilbig	dreisilbig	viersilbig
Muttersprachler:innen	7	3	2	8
Nichtmuttersprachler:inn	9	1	3	7

Dieser Teil der Untersuchung bestätigt nur, dass es Diskrepanzen zwischen Eindruck und Registrierung gibt. Im Nachgespräch haben viele Proband(inn)en geäußert, dass es ihnen schwerfiel, das Rhythmusmuster zu bestimmen. Auch beim Nachbrummen waren sie sich unsicher, ob sie vier oder drei Silben hören. Zum einen ist diese perzeptive Unsicherheit laut Lindner (ebd.) auf gespeicherte Grundstrukturen zurückzuführen.

Der perzeptive Eindruck führt zweifellos auch zu einem Gedächtniseindruck, der bei einer erneuten Perzeption immer wieder mit reproduziert wird und mit dem aktuellen Eindruck assoziiert wird. Dadurch ist zu erklären, daß selbst dann, wenn in unbetonten Silben der Vokal als Silbenkern objektiv fehlt, von phonetisch ungeschulten Hörern erklärt wird, sie hätten den Vokal perzipiert. Diese Analogie erklärt sich daraus, daß ausnahmslos in allen betonten und in den meisten Silben überhaupt ein Vokal als Silbenkern fungiert (Lindner 1981: 288).

Zum anderen haben die Proband(inn)en nicht immer exakt das Gehörte nachgebrummt und nachgeklatscht. Durch Reflektieren sprachen und summten sie die Sequenzen im langsameren Tempo nach und wichen vom Hörmuster ab. Dies führte dann zu einer anderen Auswertung.

Unter den nichtnativen Laien war das Ergebnis etwas klarer. Bis auf eine Person deklarierten drei Silben gehört zu haben, d.h. das Wort [blaʒn] wurde in der Phrase als Einsilber perzipiert. Die Probanden, die des Deutschen nicht mächtig waren, sollten auch das Gehörte nachbrummen, nachsprechen und die Anzahl der Silben bestimmen. Da die grundlegenden „Gedächtniseindrücke“ fehlten, konnte sich der Höreindruck auf keine Referenzbasis für ihre perzeptive Analyse stützen.

Fazit

In der *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2021: 125) weisen Christian Fandrych und Maria Thurmaier auf die Aussprache der Flexionsendungen <-en> und <-em> in atonaler Position hin. Den Transkriptionen von *blauen* und *blauem* ist zu entnehmen, dass die Beispielwörter nach dem Schwund des Schwa-Lauten weiterhin zweisilbig bleiben. Der deutsche akzentzählende Rhythmus begünstigt zweifelsfrei in dieser

Position Elisionen des Schwa-Lautes. Diese Ausspracheangaben von Fandrych und Thurmaier weichen allerdings von den silbenphonologischen und rhythmisch-metrischen Ansätzen ab. Umstritten bleibt indes die Frage, ob die reduzierte Anzahl der Vokale mit der Anzahl der Silbenkerne einhergeht oder ob die Elision nach den Vokalen und Diphthongen einen Silbenverlust herbeiführt. Bezugnehmend auf die Sonoritätsprinzipien als universelle Gesetzmäßigkeit in der Strukturierung der Silben wurde konstatiert, dass die Zweisilbigkeit von [blaʊ̯n] ggf. [blaʊ̯m] den allgemeinen Gesetzen der Wohlgeformtheit der Silben widerspricht. Nur unter bestimmten prosodischen Bedingungen kommen solche Realisationen vor. Zum anderen wurde darauf hingewiesen, dass quantitative Veränderungen des Nasals auch bei Einsilbigkeit den Eindruck von zwei Silbengipfeln auslösen können, abgesehen von Retardationen in den Übergängen von den Vokalen oder Diphthongen zu den Nasalen. Die akustisch-auditiven Analysen der Hörmitschnitte weisen zweifelsfrei die Schwa-Tilgung nach. Die durchgeführten Perzeptionstests hingegen zeigen ein disparates Bild zwischen dem registrierten Hörmuster und dem Höreindruck. In diesem unentschiedenen Fall kann man sich auf etablierte normphonetische Transkriptionen beziehen. Schon in den älteren Aussprachelehrwerken im Fach DaF/DaZ, in denen gesprächsnahe Realisationen behandelt werden, werden vokallose Existenzformen mit dem Silbenverlust nach Sonoranten angegeben (vgl. Hall et al. 1995: 182; Fredrich et al. 1989: 99). In Hinblick darauf würde ich bei Prestoformen in der geminderten Artikulationspräzision folgende normphonetische Transkriptionen [d̥n blaʊ̯n tsaʊ̯n] und [mɪt blaʊ̯m klaʃt] bewahren und sie in der *Grammatik im Fach DaF/Z* von Fandrych / Thurmaier angeben.

Literatur

- Becker T. (2012): *Einführung in die Phonetik und die Phonologie des Deutschen*. Darmstadt.
- Bzdęga A. / Foss G. (1961): *Abriss der beschreibenden Grammatik*. Warszawa.
- Essen O. von (1979): *Allgemeine und angewandte Phonetik*. Berlin.
- Fandrych C. / Thurmaier M. (2021): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin.
- Fredrich R.-B. / Stötzer U. / Falgowski G. (1989): *Übungen zur Phonetik der deutschen Sprache für Fortgeschrittene*. Teil I. Halle (Saale).
- Fuhrhop N. / Peters J. (2023): *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart / Weimar.
- Gnutzman C. (1979): *Satzphonetik und Phonostilistik*. [In:] *Phonologische Probleme des Deutschen*. Vater H. (Hrsg.). Tübingen, S. 41–62.
- Glück H. / Rödel M. (2016): *Metzler Lexikon Sprache*. 5. Aufl. Berlin.
- Grassegger H. (2013): *Phonetik. Phonologie*. Idstein.
- Hakkarainen H. (1995): *Phonetik des Deutschen*. München.

- Hall Ch. / Natunen M. / Fuchs B. / Freihof R. (1995): *Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen*. Helsinki.
- Heike G. (1992): *Zur Phonetik der Silbe*. [In:] *Silbenphonologie des Deutschen*. Eisenberg P. / Ramers K. / Vater H. (Hrsgs.). Tübingen, S. 1–44.
- Hirschfeld U. / Reinke K. (2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin.
- Kohler K. (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin.
- Krech E.-M. / Stock E. / Hirschfeld U. / Anders L. (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin / New York.
- Lindner G. (1969): *Einführung in die experimentelle Phonetik*. Berlin.
- Lindner G. (1981): *Grundlagen und Anwendung der Phonetik*. Berlin.
- Meinhold G. (2019): *Phonostilistische Ebenen*. [In:] *Sprechwissenschaftliche Phonetik. Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*. Voigt-Zimmermann S. / Lorenz F. / Hüttner A. (Hrsgs.). Berlin, S. 101–264.
- Ramers K. (1998): *Einführung in die Phonologie*. München.
- Richter J. (2008): *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2*. Baltmannsweiler.
- Rues B. (1993): *Lautung im Gespräch*. Frankfurt a. M.
- Stock E. (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig.
- Vater H. (2005): *Neuere Phonologie-Theorien und ihre Anwendung aufs Deutsche*. [In:] *Kwartalnik Neofilologiczny* Nr. 52. Vol. 1. Warszawa, S. 23–50.
- Vater H. / Ramers K. (1995): *Einführung in die Phonologie*. Köln.
- Vennemann T. (1982): *Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache*. [In:] *Silben, Segmente, Akzente*. Vennemann T. (Hrsg.). Tübingen, S. 261–305.
- Wiese R. (1988): *Silbische und lexikalische Phonologie*. Tübingen.
- Wiese R. (2016): *Rolle der Silbe in der Lautsprache*. [In:] *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Domahs U. / Primus B. (Hrsg.). Berlin, S. 46–63.

RECENZJE, OMÓWIENIA, SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY

Magda Janczuro

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3724-4938>

e-mail: magda.janczuro@uwm.edu.pl

Emotions in the classroom. Several remarks on *Relationship Matters* by Czesław Kiński. V&R Unipress. Göttingen 2024, pp. 197

Emocje w klasie.

**Kilka uwag o książce *Relationship Matters* Czesława Kińskiego.
V&R Unipress. Göttingen 2024, ss. 197**

The matter of general life well-being seems to have been gaining attention in recent years. People have become interested in what makes life worth living, how to improve the quality of their relationships and simply how to enjoy the present moment to the fullest. This interest is reflected in a number of books, workshops and seminars available on the market. One of the plausible explanations for the rising popularity of the notion of well-being may be attributed to the findings of a relatively new branch of general psychology – positive psychology. Concentrating on optimal psychological states, positive psychology does not deny the existence of negative emotions or their effect on one's functioning, but it redirects people's attention to what contributes to their flourishing, finding meaning in life and experiencing positive emotions. It builds primarily on humanistic psychology, whose founders are considered to be Maslow (1943, 1954) and Rogers (1979).

In the light of the development of positive psychology, it does not surprise that the concept of well-being has attracted attention among educational researchers in general and scholars from the English Language Teaching (ELT) world in particular. For example, an amount of research was devoted to language teacher psychology (Mercer & Kostolus 2018) or how perceived teacher emotions affect students' engagement in the classroom (Dewaele & Li 2021). It is in keeping with these trends that Kiński endeavours to investigate

the level to which certain aspects of the teacher's professional activity exert an influence on learner emotions, both positive and negative.

In the first chapter, Kiński explains his motivation for writing the book, which stems primarily from his everyday interactions with students and fellow teachers, his own experiences as a learner, and his deep interest in the latest findings of positive psychology and their application in the ELT classroom. Next, the author presents a few taxonomies of the concept of human relationship (Sprecher & Reis 2009; Clark & Mills 1993; Foa & Foa 1974), rightly emphasising the complexity of the phenomenon. Having defined the notion of human relationship and its importance in the educational context, Kiński briefly discusses the concept of general life well-being, the essence of which was captured in the PERMA model (Seligman 2011) and later adapted and developed by other scholars (Kern et al. 2014; Oxford 2016). The author elaborates on the theory of well-being in order to help the reader comprehend the multifacetedness of the state and justify his choices of replacing the concepts of Foreign Language Anxiety (FLA) and Foreign Language Enjoyment (FLE) with Foreign Language Ill-Being (FLIB) and Foreign Language Well-Being (FLWB) respectively, since the latter, as Kiński cleverly notices, convey broader meanings and encompass a wide range of emotions accompanying the process of second language acquisition.

The first part of the second chapter is devoted to describing the teacher-student relationship in terms of the prominent theories in psychology and psychology of education: behaviourism and neo-behaviourism, cognitivism, social constructivism, and humanism. Not only does the author provide a theoretical framework for his study, but he also enumerates a significant number of practical implications that could be of utmost importance to both beginning and more experienced teachers. It is also worth observing that Kiński recognizes the evolving character of the teacher-student relationship, advocating for a well-balanced approach when adopting roles, techniques and materials in the ELT classroom. The author encourages practising teachers not to exclude or abandon any theories, which might have been the case in the past, as their certain elements may benefit students and facilitate their development in various ways. Such a reasonable approach to the topic is reflected in Kiński's words: 'one feasible solution might be to treat these taxonomies as complementary rather than mutually exclusive.' Finally, the author presents the contributions of Polish researchers, highlighting the diversity of factors influencing the teacher-student relationships (Grucza 1978; Woźniewicz 1987; Pfeiffer 2003; Gębal 2013).

In Chapter 3, Kiński demonstrates that emotion and cognition are inextricably linked and shows how emotions can either hinder or enhance

learning processes depending on their nature and one's interpretation. The author notices that for many years, psychological research was conducted primarily in order to investigate what situations, behaviours and actions should be avoided because of their generating negative emotions. In other words, the emphasis was put on the importance of negative emotions, almost entirely ignoring positive emotions and their potential for boosting one's performance. The situation has slightly changed since positive psychology came into existence. Seligman, perceived as the founder of positive psychology, believes that there exist intrinsically motivating elements of human life that contribute to well-being if pursued for their own sake (Seligman 2012). At this point, Kiński successfully acknowledges certain similarities between the particular elements of Seligman's PERMA model and the earlier research. For example, the author notices that the engagement element from Seligman's model builds upon Csikszentmihalyi's flow theory (Csikszentmihályi 1975, 1990, 1997). Certain correspondences can also be distinguished between the concept of meaning and the premises of logotherapy developed by Frankl (1959). It needs to be accentuated that Kiński manages to employ the abovementioned theories in the educational context, which may lead to heightening teachers' awareness of the role of emotions and effective communication in the classroom. On the other hand, the author also discusses certain critical remarks that positive psychology has faced over the years, which creates a broad perspective on the subject in question. The last section of the following chapter includes selected studies into student well-being.

The fourth chapter begins with a short yet informative introduction to FLT studies and their methodology, along with a brief discussion on the ethical aspects concerning FLT research. The author draws the reader's attention to the complexity of FLT research stemming from its multidisciplinary character. As observed by Gębal, glottodidactics is still formally perceived as a branch of linguistics despite various attempts to separate it from linguistic studies and assign it its own autonomic status (Gębal 2013). The subsequent part of the chapter is devoted to introducing research aims, formulating research questions and hypotheses and presenting the process of collecting and categorising research data. Having examined the classifications of teacher roles and essential traits proposed by Zawadzka (2004) and Komorowska (1999, 2009), Kiński clearly and logically links the elements of positive psychology with everyday teacher activity in the classroom. The chapter closes with a short explanation of how the main questionnaire was formulated.

In Chapter 5, the author meticulously describes the demographic profile of the study participants. It is worth mentioning that the results of the

study, obtained through statistical analysis, are presented in three different ways: comments, figures and tables. The chapter also includes an extensive discussion of three groups of research questions, gathered and divided based on their relevance. Undoubtedly, from the perspective of a professionally active teacher, the most useful and valuable information is collected in the section containing pedagogical implications. Kiński offers a plethora of practical suggestions and solutions, combining the results of his study and his invaluable experience gained over the years of teaching the English language to all kinds of students. This enables the author to adopt a realistic perspective on the issues, presenting, on the one hand, problems with which teenage students struggle, and, on the other, the deficits and limitations that Polish schools have to face on a daily basis. For example, the results clearly show that students are less likely to experience anxiety if they are streamed into groups of students exhibiting a similar level of linguistic competence. However, as may be the case to some extent in some schools, such a solution is not always feasible due to financial aspects. At this point, the author also rightly observes that since both well-being and ill-being are established on the basis of self-reported feelings, they should be interpreted and approached with caution as they are highly subjective constructs. The pedagogical implications are followed by a section devoted to the limitations of the present study, research possibilities for the future areas and concluding remarks.

The book reads well thanks to its transparent structure and accessible language. The transparency and accessibility may attract more readers among practising teachers, creating a bridge between academic research and conscious educational interventions in the classroom. As Kiński notices, sometimes teachers embrace certain trends or employ materials retrieved from various questionable sources hoping that they may contribute to their classes being seen as more ‘attractive’ or ‘appealing.’ This book, on the contrary, has a potential to become a starting point for an informed discussion on the importance of emotions in ELT classrooms. The author refers to various Polish and international sources, all of which are collected in the bibliography section, providing a solid theoretical framework for his own research. Although the topic itself is not new, the author manages to identify the areas that have not been examined yet and he offers new perspectives and insights.

Literature

- Clark M.S., Mills J. (1993): *The difference between communal and exchange relationships: What it is and what it is not*. “Personality and Social Psychology Bulletin” 19, pp. 684–691.

- Csikszentmihályi M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco.
- Csikszentmihályi M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. New York.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Finding flow*. New York.
- Dewaele J.M., Li C.C. (2021): *Teacher Enthusiasm and Students' Social-Behavioral Learning Engagement: The Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes*. "Language Teaching Research" 25, pp. 922–945.
- Foa U.G., Foa E. (1974): *Societal structures of the mind*. Springfield, IL.
- Frankl V.E. (1959): *Man's search for meaning*. Boston.
- Gębal P.E. (2013): *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Grucza F. (1978): *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, pp. 3–35.
- Kern M.L., Benson L., Steinberg E., Steinberg L. (2014): *The EPOCH measure of adolescent well-being*. [Unpublished manuscript].
- Komorowska H. (1999/2009): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Maslow A.H. (1943): *A theory of human motivation*. "Psychological Review" 50(4), pp. 370–396.
- Maslow A.H. (1954): *Motivation and personality*. New York.
- Mercer S., Kostoulas A. (eds). (2018): *Language Teacher Psychology*. Bristol.
- Oxford R.L. (2016): *Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision*. [In:] *Positive psychology in SLA*. P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (eds). Bristol, pp. 10–87.
- Pfeiffer W. (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Rogers C.R. (1979): *The foundations of the person-centred approach*. "Education" 100(2), pp. 98–107.
- Seligman M. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York.
- Seligman M. (2012, August 25): *Flourishing – a visionary new understanding of happiness and well-being at Happiness & Its Causes Conference*, <<https://www.youtube.com/watch?v=e0LbwEVnfJA>>, accessed: 25.09.2025.
- Sprecher S., Reis H.T. (2009): *Encyclopedia of Human Relationships*. Thousand Oaks.
- Wóźniewicz W. (1987): *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

Joanna Nawacka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2694-4216>

e-mail: joanna.nawacka@uwm.edu.pl

**Frazeologia rosyjska jako podstawa rozważań
teoretycznych i dydaktycznych.**

**Agata Piasecka: *Wybrane zagadnienia z frazeologii
rosyjskiej wraz ze słownikiem rosyjskich jednostek
stałych: Избранные вопросы по русской фразеологии
вместе со словарем русских устойчивых единиц.***

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Łódź 2022, ss. 129

**Russian phraseology as a basis for theoretical and didactic
considerations. Agata Piasecka: *Wybrane zagadnienia z frazeologii
rosyjskiej wraz ze słownikiem rosyjskich jednostek stałych:***

***Избранные вопросы по русской фразеологии вместе
со словарем русских устойчивых единиц.***

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2022, pp. 129

Frazeologizmy będące stałymi połączeniami wyrazów, funkcjonujące w języku jako całość, których znaczenie nie wynika ze znaczeń poszczególnych elementów tego połączenia (*Wielki słownik języka polskiego PAN*¹), przedstawiają trudność w ich rozumieniu nie tylko osobom uczącym się danego języka jako obcego, ale także rodzimym użytkownikom języka. Jednocześnie sprawne i prawidłowe posługiwanie się frazeologizmami wzbogaca wypowiedź, ubarwia ją, ułatwia również precyzyjne wyrażenie myśli, a nawet buduje humor. Zatem frazeologizmy z jednej strony ułatwiają komunikację językową, a z drugiej – brak ich znajomości i znaczenia może komplikować komunikację, powodować nieporozumienia i pogłębiać niezrozumienie.

¹ <<https://wsjp.pl/haslo/podglad/72728/frazeologizm>>, dostęp: 08.09.2025.

Książka Agaty Piaseckiej, dostępna w formie drukowanej (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego), a także elektronicznej w postaci pliku pdf na stronie repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego², prezentuje wybrane zagadnienia z frazeologii rosyjskiej w ujęciu funkcjonalno-teoretycznym i jest według słów Autorki w *Przedmowie* jednocześnie monografią i podręcznikiem. Celem tej publikacji jest nie tylko „zwięzłe przybliżenie wybranych aspektów badań w zakresie teorii frazeologii, mogących stanowić punkt wyjścia przy pisaniu różnego rodzaju prac badawczych”, ale również pomoc w trakcie realizacji „wszelkiego typu kursów akademickich o profilu językoznawczym lub kulturologicznym” (s. 11).

Książka zbudowana jest z dwóch części – teoretycznej, składającej się z czternastu nienumerowanych odrębnych podrozdziałów, oraz praktycznej z ćwiczeniami i słownikiem rosyjskich frazeologizmów. W pierwszej części teoretycznej, która jest zasadniczą częścią publikacji, zostały omówione wybrane teorie frazeologii rosyjskiej. Piasecka rozpoczyna swoje rozważania od podkreślenia wieloznaczności terminu frazeologia, następnie przechodzi do omówienia wybranych teorii frazeologicznych. Jako pierwsze opisuje badania rosyjskiego językoznawcy Wiktora Władimirowicza Winogradowa (ros. Виктор Владимирович Виноградов), który przygotował podstawy teoretycznego opisu frazeologii, a w swoich pracach wyznaczył typy jednostek frazeologicznych, tym samym przyczynił się do powstania frazeologii rosyjskiej jako odrębnej dyscypliny naukowej (Mokiyenko 2008: 15–18). Dalsza analiza poszczególnych badań frazeologicznych pozwoliła przytoczyć różne ujęcie zakresu tej dyscypliny naukowej. Autorka podzieliła teorie frazeologii rosyjskiej na te, które traktują pojęcie frazeologizmu wszechstronnie i wielopłaszczyznowo oraz te, które postrzegają rozumienie frazeologizmu jednostronnie. Określane przez Piasecką „wąskie ujęcie” frazeologii (por. Trendowicz 2025: 162) skupia się tylko na związkach idiomatycznych, których znaczenie odpowiada słowu. Ten typ rozumienia frazeologizmów w swoich badaniach prezentują przywołani w monografii następujący naukowcy: Siergiej Iwanowicz Ożegow (ros. Сергей Иванович Ожегов), Borys Abramowicz Łarin (ros. Борис Александрович Ларин), Weronika Nikołajewna Telijska (ros. Вероника Николаевна Телия), Aleksander Iwanowicz Mołotkow (ros. Александр Иванович Молотков), Włas Płatonowicz Żukow (ros. Влас Платонович Жуков), Aleksander Michajłowicz Babkin (ros. Александр Михайлович Бабкин), Walery Michajłowicz Mokijenko (ros. Валерий Михайлович Мокиенко). Natomiast tzw.

² <<https://dspace.uni.lodz.pl:8443/xmlui/handle/11089/55658?show=full>>, dostęp: 29.08.2025.

szerokie ujęcie frazeologii klasyfikuje wszystkie stałe połączenia wyrazowe jako frazeologizmy. Wśród zwolenników tego ujęcia Piasecka wymieniła następujących rosyjskich językoznawców: Władimira Leonidowicza Archangielskiego (ros. Владимир Леонидович Архангельский), Olę Siergiejewną Achmanową (ros. Ольга Сергеевна Ахманова), Wiktora Terentiewicza Bondarienka (ros. Виктор Терентьевич Бондаренко), Moisieję Michajłowicza Kopylienka (ros. Моисей Михайлович Копыленко), Nikołaja Maksimowicza Szanskiego (ros. Николай Максимович Шанский) oraz polskiego językoznawcę Wojciecha Chlebę. Spośród liczego grona naukowców zajmujących się frazeologią rosyjską Piasecka poświęciła większą uwagę jedynie kilku badaczom, wynika to z założenia omawianej publikacji, której celem było „zwięzłe przybliżenie wybranych aspektów badań w zakresie teorii frazeologii, mogących stanowić punkt wyjścia przy pisaniu różnego rodzaju prac badawczych” (s. 11). Cel ten Autorka osiągnęła, przywołani w publikacji badacze frazeologii wraz z ich opracowaniami naukowych mogą posłużyć za podstawę dalszych bardziej szczegółowych rozważań. Również załączona obszerna bibliografia w języku rosyjskim (56 pozycji) i w języku polskim (18 pozycji) może stanowić bogate źródło naukowych dociekań czytelnika.

Problem zakresu frazeologii istotny dla teoretyków frazeologii znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce leksykograficznej. Piasecka przytoczyła kilka (10) pozycji leksykograficznych, w których frazeologizmy są różnorodnie opisywane, przykładowo poprzez podanie synonimów, czy z uwzględnieniem aspektu kulturowego lub zróżnicowania terytorialnego. Natomiast opracowania przekładowe mogą zawierać „wyrażenia, które nie są frazeologizmami w ścisłym rozumieniu zagadnienia, lecz odznaczają się silną ekspresywnością i spójnością komponentów” (s. 27). Jednak Autorka zwraca uwagę na praktykę leksykograficzną, która pokazuje, że coraz częściej tworzone są słowniki frazeologiczne łączące niejednolite, odmienne podejście do zakresu pojęcia jednostki frazeologicznej.

Kolejne zagadnienie części teoretycznej odnosi się do istotnych cech stałych związków wyrazowych, którymi według Badaczki są przekładalność i odtwarzalność (zob. Spytek 2019: 108), warunkujące poprawność tworzonych tekstów (s. 28–32). Utarte, stałe połączenia wyrazowe niewykazujące cech idiomatyczności w wąskim ujęciu frazeologii mogą jednak podczas przekładu stanowić problem, którego rozwiązanie proponują właśnie przekładowe słowniki frazeologiczne uwzględniające szerokie rozumienie frazeologizmów. Piasecka omawia dwa opracowania leksykograficzne (*Idiomy polsko-rosyjskie. Польско-русские идиомы* autorstwa W. Chleby, A. Gołubiewej, J. Wawrzyńczyka i T. Wielga oraz *Podręczny idiomatikon polsko-rosyjski* pod

redakcją W. Chlebdy), w których można odnaleźć przykłady ustabilizowanych jednostek wielowyrazowych, takich jak biblizmy, adresatywy, nazwy własne postaci, złożone nazwy i przydomki geograficzne, emotywy, wielowyrazowe tytuły, nazwy miar, nazwy instytucji i organizacji, terminy komputerowe czy tytuły dzieł literackich. Podane przykłady „wielowyrazowych jednostek nominatywnych o charakterze utrwalonych w języku całościowych znaków werbalizujących pojęcia, sady, oceny, emocje” (Chlebda 2006: 7) w języku polskim i rosyjskim dowodzą słuszności zastosowania szerokiego pojmowania frazeologii, w szczególności dla procesu nauczania i uczenia się języka obcego, co dostrzegła Piasecka.

Autorka zwraca również uwagę na następny istotny element w procesie opanowania frazeologii, którym jest konieczność nawiązania do innych dziedzin nauki: historii, geografii, literatury czy kultury (s. 32–37). Piasecka podkreśla, że tło kulturowe wyjaśnia motywację poszczególnych frazeologizmów, tym samym pozwala zrozumieć sposób ich użycia w języku i skutecznie wspomóc ich aktywizację w języku obcym. Podczas omawiania związku ustabilizowanych jednostek językowych z kulturą Badaczka posługuje się licznymi przykładami rosyjskich frazeologizmów, powiedzonek, przysłów czy skrzydlatych słów.

Do omawianego korpusu jednostek frazeologicznych Piasecka zaliczyła również przysłowia i porzekadła, których problematykę przedstawiła w trzech kolejnych podrozdziałach (s. 38–48). Brak wyraźnych różnic między tymi pojęciami w ogólnym rozumieniu często prowadzi do łączenia obu ich znaczeń lub stosowania wymiennego. Badaczka podkreśliła jednak, że bez względu na sposób ich określania, oba terminy są niezwykle ważne w komunikacji językowej. „Wartość przysłów i porzekadeł polega [...] na tym, iż stanowią one kodeks moralny człowieka, nawiązują do zdobytych przez ludzkość doświadczeń. Są źródłem wiedzy i wyobrażeń wielu pokoleń” (s. 40).

Jednak w literaturze naukowej postrzeganie przysłów i porzekadeł jako jednostki frazeologiczne nie jest bezdyskusyjne. Autorka omówiła trzy teorie frazeologii. Pierwsza z nich obejmuje swym zakresem również przysłowia i porzekadła w całości, są one traktowane jako frazeologizmy przede wszystkim z uwagi na ich jedną cechę podstawową – odtwarzalność. „Będąc samodzielnymi znaczeniowo zdaniami, paremie funkcjonują jako niezależne, kompleksowe elementy komunikacji. Takie cechy, jak powtarzalność, stały skład komponentów i wieloskładnikowość pozwalają na umieszczenie ich w obszarze szeroko rozumianej frazeologii” (s. 43). Natomiast przeciwnicy pierwszej teorii uważają, że przysłowia i porzekadła nie są frazeologizmami, ponieważ mają przejrzystą semantykę, ich elementy składowe są ze sobą powiązane luźnym związkiem syntaktycznym. Frazeologizmy zaś oznaczają

i nazywają konkretne rzeczy, cechy, procesy, wyrażają pojęcia, są ekwiwalentami słów. Z kolei przysłowia i porzekadła opisują różne sytuacje i przekazują pewne sądy, opinie, ich znaczenia nie można opisać jednym słowem czy połączeniem wyrazowym. Trzecia grupa uczonych do frazeologizmów zalicza jedynie porzekadła, które mają stałą kompozycję, są jednorodne semantycznie, odtwarzalne, funkcjonują w wypowiedzi jako część zdania, a także funkcjonalnie są bliskie słowu.

Przedstawione w publikacji rozbieżności w postrzeganiu przysłów i porzekadeł jako jednostek frazeologicznych przyczyniły się do omówienia przez Autorkę kolejnego aspektu tego zagadnienia, czyli granicy między przysłowiami i porzekadłami w oparciu o różne teorie rosyjskich językoznawców. Piasecka odwołuje się do zwolenników teorii Władimira Iwanowicza Dala (ros. Владимир Иванович Даль), którymi są uczeni: Władimir Prokopiewicz Anikin (ros. Владимир Прокопьевич Аникин), Władimir Leonidowicz Archangielski (ros. Владимир Леонидович Архангельский), Fiodor Martynowicz Sieliwanow (ros. Фёдор Мартынович Селиванов), Jurij Jewgieniewicz Prochorow (ros. Юрий Евгеньевич Прохоров). Według wymienionych lingwistów „przysłowia są zawsze zakończonymi zdaniami, wyrażają w sposób samodzielny sąd o rzeczywistości, zawarte w nich obrazy mogą być odniesione do różnorodnych życiowych sytuacji [...] Porzekadła natomiast stają się zakończonymi zdaniami tylko w konkretnym kontekście, stanowią część sądu” (s. 47). Za to lingwiści Ołeksandr Opanasowicz Potebnia/ Aleksandr Afanasjewicz Potiebnia (ros. Александр Афанасьевич Потебня), Włas Platonowicz Żukow (ros. Влас Платонович Жуков), Aleksander Iwanowicz Mołotkow (ros. Александр Иванович Молотков), Iwan Michajłowicz Sniegirjow (ros. Иван Михайлович Снегирёв) dostrzegali granicę między przysłowiami i porzekadłami na poziomie ich znaczenia leksykalnego. Przysłowie to krótka maksyma, będąca zakończonym zdaniem, posiadająca znaczenie dosłowne i/lub przenośne, zaś porzekadło to krótka maksyma, ale jedynie o dosłownym znaczeniu, również będąca pełnym zdaniem. Piasecka podkreśla, iż problem wyznaczenia granicy między przysłowiami i porzekadłami jest skomplikowany, wielowymiarowy, wymaga wnikliwych i szczegółowych badań. W podsumowaniu rozważań o granicy przysłów i porzekadeł opowiada się za zaliczeniem porzekadeł do jednostek frazeologicznych z uwagi na ich stałą kompozycję, spójność znaczenia, odtwarzalność oraz funkcję określonego członu w zdaniu, a także ich funkcjonalne zbliżenie do słowa (s. 48).

Ostatnią część teoretycznych rozważań Piasecka poświęciła zagadnieniu wariantywności i synonimiczności związków frazeologicznych. Autorka

zwraca uwagę na dwie grupy frazeologizmów: związki o niezmienniej strukturze i związki, których struktura ulega pewnym zmianom. „Modyfikacje komponentów jednostki frazeologicznej mogą dotyczyć różnych poziomów systemu językowego: fonetycznego, morfologicznego, słowotwórczego, leksykalnego i innych” (s. 50). Związki frazeologiczne ze zmiennymi komponentami leksykalnymi mogą być nazywane wariantami leksykalnymi lub synonimami frazeologicznymi. Granica między wariantami i synonimami nie jest jednoznaczna, oczywista i bezsporna. Piasecka dokonuje przeglądu różnych teorii frazeologii i próbuje wyciągnąć obiektywne i logiczne wnioski, które pozwoliłyby odróżnić warianty leksykalne od synonimów frazeologicznych. Autorka przybliży czytelnikowi wyniki badań uczonych, m.in. Natalii Nikołajewny Amosowej (ros. Наталия Николаевна Амосова), Nikołaja Maksimowicza Szanskiego (ros. Николай Максимович Шанский), Własa Płatonowicza Żukowa (ros. Влас Платонович Жуков), Mieczysława Basaja, Danuty Buttler. Przedstawione teorie nie rozstrzygają w sposób jednoznaczny, jak przebiega granica między synonimami i wariantami we frazeologii. Trudność w ustaleniu tej jednoznacznej granicy wynika z różnorodnych kryteriów opisu i podziału. Pomimo tych trudności i wielości koncepcji Piasecka określiła w ostatnim akapicie teoretycznej części, jak rozumie warianty i synonimy we frazeologii:

za warianty frazeologiczne wypada uznać stałe związki wyrazowe o takim samym znaczeniu oraz nacechowaniu emocjonalno-stylistycznym. Różnica między nimi może wynikać z form morfologicznych poszczególnych komponentów, ich kolejności w strukturze frazeologizmu, kompletności wszystkich członów oraz wykorzystania innych przyimków i spójników jako wykładników relacji składniowych. Synonimami frazeologicznymi natomiast są jednostki występujące w roli tej samej części mowy, realizujące te same bądź zbliżone schematy formalno-syntaktyczne, mogące różnić się zabarwieniem emocjonalnym i stylistycznym. Wszelkie różnice o charakterze leksykalnym oznaczają, że para porównywanych związków frazeologicznych pozostaje względem siebie w relacji synonimii (s. 56).

Zagadnienie wariantów i synonimów frazeologicznych kończy pierwszą część teoretyczną publikacji Piaseckiej. Kolejna część książki została nazwana praktyczną i zawiera zestaw ćwiczeń (18), które Autorka opracowała samodzielnie. Są to ćwiczenia przeznaczone dla uczestników „wszelkiego typu kursów akademickich o profilu językoznawczym lub kulturologicznym” (s. 11), w których należy odnaleźć frazeologizmy, wyjaśnić znaczenie, zastąpić frazeologizm innym, dopisać antonimy czy synonimy, dopasować do stałych związków czasowniki, ułożyć zdania z jednostkami frazeologicznymi, połączyć przysłowia, odnaleźć błędne litery, uzupełnić przysłowia cyframi. Załączone ćwiczenia służą utrwaleniu materiału teoretycznego

przedstawionego w pierwszej części omawianej publikacji, ale także pozwalają na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych z wykorzystaniem frazeologizmów w różnych sytuacjach codziennych. Należy dodać, że omawiana książka Piaseckiej nawiązuje do wcześniejszej publikacji *Zarys frazeologii współczesnego języka rosyjskiego (ujęcie funkcjonalno-teoretyczne)* z 2021 r., w której Autorka również przedstawiła podstawowe zagadnienia związane frazeologią jako dyscypliną naukową i zamieściła 50 ćwiczeń utrwalających znajomość rosyjskich związków frazeologicznych.

W części praktycznej oprócz ćwiczeń znajduje się także *Słownik rosyjskich frazeologizmów z wysoką częstotliwością użycia*. Autorka zebrała tysiąc popularnych wśród użytkowników języka rosyjskiego stałych związków wyrazowych, które mogą wzbogacić wypowiedzi, dodać jej kolorytu i ekspresji (zob. Stepanova 2008: 40). W słowniku zostały zamieszczone idiomy charakterystyczne tylko dla języka rosyjskiego, ale także posiadające odpowiedniki w języku polskim, różne przysłowia i porzekadła odzwierciedlające w swojej semantyce rozwój kultury rosyjskojęzycznej, tzw. skrzydlate słowa, czyli myśli zaczerpnięte z Biblii, mitologii greckiej i rzymskiej, rozpraw filozoficznych, dzieł literackich i bajek. Ten różnorodny materiał językowy został wyekscerpowany z opracowań leksykograficznych, których wykaz Autorka zamieściła w bibliografii.

Książka Piaseckiej jest także dobrą pomocą dydaktyczną nie tylko ze względu na część praktyczną z ćwiczeniami i słownikiem, ale ze względu na opracowanie części teoretycznej w dwóch wariantach językowych: rosyjskim i polskim. Każdy podrozdział w języku rosyjskim w części teoretycznej został przetłumaczony na język polski. Zatem skomplikowane zagadnienia z frazeologii rosyjskiej mogą być przyswajane w obu językach, nie stanowią problemu dla czytelników będących na mniej zaawansowanym etapie znajomości języka rosyjskiego. Tłumaczenia te mogą być również wykorzystane na zajęciach z przekładu. Należy również zauważyć, że każde z poruszanych zagadnień frazeologicznych zostało zilustrowane odpowiednimi przykładami z języka rosyjskiego i jego odpowiednikami w języku polskim, a więc i część teoretyczna zawiera bogaty materiał językowy w postaci różnych związków frazeologicznych: idiomów, przysłów, porzekadeł, skrzydlatych słów i innych.

Podsumowując, książka Agaty Piaseckiej to wieloaspektowe i wnikliwe opracowanie porządkujące wiedzę o wybranych zagadnieniach z frazeologii rosyjskiej; jest również zbiorem interesujących przykładów związków frazeologicznych do wykorzystania w procesie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego.

Literatura

- Chlebda W. (red.) (2006): *Podręczny idiomatykon polsko-rosyjski*. Opole.
- Chlebda W. (2011): *Z nowszych dociekań frazeologii rosyjskiej (szkic informacyjny drugi)*. „Przegląd Rusycystyczny” nr 3(135), s. 106–117.
- Mokiyenko V.M. (2008): *Sovremennaya russkaya i slavyanskaya frazeologiya (sinkhroniya i diakhroniya)*. „Przegląd Rusycystyczny” nr 4(124), s. 9–26.
- Piasecka A. (2021): *Zarys frazeologii współczesnego języka rosyjskiego (ujęcie funkcjonalno-teoretyczne)*. Łódź.
- Spytek P. (2019): *Kulturowy obraz gościnności utrwalony we frazeologii rosyjskiej*. „Studia Orientalne” nr 1(15), s. 108–115.
- Stepanova L. (2008): *Russkaya frazeologiya segodnya*. „Przegląd Rusycystyczny” nr 4(124), s. 40–49.
- Trendowicz M. (2025): *Językowy obraz powietrza w świetle analizy porównawczej frazeologizmów polskich i rosyjskich*. „Przegląd Rusycystyczny” nr 3(191), s. 159–173.
- Wielki słownik języka polskiego PAN*, <<https://wsjp.pl/haslo/podglad/72728/frazeologizm>>, dostęp: 08.09.2025.

Agnieszka Kijak-Mantas

Uniwersytet w Siedlcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4547-3798>

e-mail: agnieszka.kijak-mantas@uws.edu.pl

**Kolejna odsłona mediolingwistyki.
Bogusław Skowronek: *Mediolingwistyka.
Dekadę później*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu
Pedagogicznego. Kraków 2024, ss. 226**

**A new phase in media linguistics.
Bogusław Skowronek: *Mediolingwistyka. Dekadę później*.
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
Kraków 2024, ss. 226**

Przygotowanie recenzji niniejszej publikacji nie jest możliwe bez odniesienia do wcześniejszej monografii tego samego autora, opublikowanej ponad dekadę temu. Już sam tytuł – *Mediolingwistyka. Dekadę później* – bezpośrednio nawiązuje do wcześniejszego dzieła, zaś treść obu prac wykazuje wyraźną ciągłość problemową, która nie tylko zachęca, ale wręcz implikuje ich równoległe odczytanie. W tym miejscu może się też nasunąć pytanie, czy owe monografie należy traktować jako zamknięte i odrębne, czy też jako kolejne części całości. Od razu można stwierdzić, że temat nie został wyczerpany czy też zamknięty. O tym świadczy powstanie kolejnej poświęconej mu pozycji. Nasuwa się wniosek, że i później zaistnieje potrzeba rewizji bądź też uzupełnienia obecnego stanu wiedzy.

Autor we *Wstępie* odwołuje się do przywołanej wyżej publikacji zatytułowanej *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. Jest to nawiązanie oczywiste chociażby ze względu na podejmowaną tematykę. Autor nie uznaje niniejszej pozycji za kontynuację, chociaż tak sugeruje tytuł. Nazywa ją „monografią”, więc można uznać, że traktuje obie książki jako oddzielne lub po prostu jako dwie pozycje samodzielnie wyczerpujące temat, przynajmniej w danym momencie.

Wstęp zawiera również istotne informacje na temat innych opracowań poświęconych podejmowanemu przez Autora tematowi. Słusznie zwrócono uwagę na to, że chociaż analizy lingwistyczne podejmowane były przez polskich badaczy już od połowy XX w., to ukazywały się wówczas na ten temat głównie publikacje prasowe. Już w tym fragmencie pojawia się definicja mediolingwistyki uznawanej przez Autora za „odrębną subdyscyplinę, posiadającą teoretyczne i paradygmatyczne podstawy, własną terminologię i aparat badawczy” (s. 9). Zaznaczono przy tym, że w monografii pojęcie „mediolingwistyki” pojawia się wymiennie z określeniem „lingwistyka mediów”, które jest używane przez Autora wyłącznie z powodów stylistycznych.

We *Wstępie* znalazł się przede wszystkim obszerny fragment wyjaśniający konieczność stworzenia aktualnego opracowania dotyczącego mediolingwistyki. Jest ona skutkiem zarówno zmian technologicznych, jak i sposobów korzystania z mediów. Ponadto – a może przede wszystkim – przeobrażeniu uległy same media. Wspomniane zmiany w dużym stopniu wiązały się ze szczególnym okresem, jakim była pandemia COVID-19. Zasadne jest przywołanie tego czasu i zgodne z nim stwierdzenie, że mediolingwistyka jest jedną z dyscyplin znajdujących się pod dużym wpływem zmian zewnętrznych (s. 11).

Recenzowana monografia składa się z czterech rozdziałów. Układ przypomina podział zastosowany w pozycji *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*, co być może zostało wprowadzone celowo. Nie jest efektem powtórzenia, lecz – jak zaznacza sam Autor – realizacją zamierzenia, aby wywód był czytelny także dla osób, które nie znają publikacji z 2013 r. Słusznie zaznaczono również, że opracowanie ma charakter teoretyczny, a analizy konkretnych tekstów zainteresowani czytelnicy mogą znaleźć w innych pracach.

Wszystkie rozdziały (także *Wstęp* i *Zakończenie*) zostały poprzedzone stosownymi cytatami charakteryzującymi przedmiot badań oraz odpowiednio odnoszącymi się do zawartości danych fragmentów tekstu. Ich autorami są polscy badacze, np. Michał Głowiński, filozofowie, np. Jan P. Hudzik, a także lingwiści zagraniczni: Ulrich Schmitz, Martin Luginbühl, artysta i pisarz Victor Burgin, teoretyk mediów Neil Postman. Użyte cytaty zasadnie wprowadzone przed tekstem głównym zamiast przywołania w ramach wyводу, co groziłoby umknieniem, przez swą różnorodność, także autorską, pokazując wewnętrzne zróżnicowanie dyscypliny oraz jej nieoczywisty wpływ na inne dziedziny życia. Ponadto przytoczenie tych krótkich wyróżnionych wypowiedzi uczynionych niejako mottem kolejnych rozdziałów, dobrze wprowadza w ich tematykę.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Mediolingwistyka a współczesny pejzaż mediów* Autor przedstawia zróżnicowanie obszaru badawczego, którym

się zajmuje. Zwraca uwagę na jego niejednorodność, zmienność i hybrydyczność. Wywód rozpoczyna od przedstawienia roli mediów. Odwołuje się przy tym do swoich obserwacji poczynionych w publikacji sprzed dziesięciu lat. Następnie skupia się na procesie mediatyzacji, który definiuje jako związek rzeczywistości z nowymi technologiami, a także ich wzajemne przenikanie. Wyjątkowo istotnym wątkiem, który porusza w tej części, wydają się rozważania na temat terminów, takich jak: „media klasyczne”, „media masowe” oraz „nowe media”. Autor stwierdza m.in., że nieużyteczne jest stosowanie podziału na te pierwsze i ostatnie, gdyż obecnie trudno zdefiniować tzw. media klasyczne. Rzeczywiście przykłady, które podaje, są przekonujące. Nie wiadomo np., w jaki sposób ustalić definicję filmu. Czy są to wszystkie nagrania z kamer, czy ważny jest nośnik, na którym nagranie jest zapisane? Autor dochodzi do wniosku, że klasyczny film „stapia się z tak zwanymi nowymi mediami”. Również prasa uległa przeobrażeniu. Istotne uwagi na ten temat dotyczą nowego rozumienia pojęcia „dziennikarza”, którym obecnie może być każdy (zresztą podobnie jak filmowcem), co wpływa na jakość i problematykę tekstów. W dalszej części wymieniono przykłady zmian, które dotknęły także telewizję i sprawiły, że zdaniem Autora mamy do czynienia z czymś, co określa się jako „tele-net-wizję”. Wszystkie te przeobrażenia pozwalają na stwierdzenie, że terminem, który może rozwiązać problem, są „nowe media”. Może wobec tego warto byłoby zaznaczyć jakąś cezurę, która wyznaczałaby istnienie tzw. klasycznych mediów i pozwalała je w ten sposób określać. Niewątpliwie słuszna jest obserwacja, że wśród wcześniejszych klasycznych mediów każde odgrywało przełomową rolę, zaś określenie „nowe media” jest odpowiednie dla mediów stanowiących *novum* w danym czasie. Prowadzi to Autora do wniosku, że media przenikają się nawzajem, a jedyne dystynktywne zestawienie, które jest zasadne, to media analogowe i cyfrowe.

W dalszej części tego rozdziału Autor odwołuje się do paradygmatu reprezentacjonizmu oraz ontologii obrazu. Na podstawie analizy telewizji stwierdza, że teorie reprezentacji są zależne od ideologii. Ponadto nie ma jednego obrazu świata, lecz istnieje ich wielość dostosowana do wspólnot komunikacyjnych. Zwłaszcza media społecznościowe nie odzwierciedlają rzeczywistości, lecz stanowią odrębne, „fragmentaryczne” światy. Odnosząc się do zachowań użytkowników tego rodzaju mediów, przywołuje pojęcie postmediów, które definiuje jako „technologie, które łączą bezprzewodowo cyfrowy kod, informatyczne dna, przestrzeń fizyczną [...] oraz ludzkie działania [...]” (s. 30–31). Uwzględniając w swoich rozważaniach teorię reprezentacji, Autor podejmuje dalsze próby definicji postmediów. Wskazuje kolejne istotne rozróżnienie na media statyczne i mobilne. Powraca

przy tym do terminu „media masowe”, który w tym miejscu kategorycznie odrzuca jako nieadekwatny ze względu na „zindywidualizowane praktyki odbiorcze” (s. 36). W gąszczu terminologicznym znajduje rozwiązanie w postaci terminu „media hybrydowe”, który ma być bardziej odpowiedni, ponieważ odnosi się do rozmaitych komponentów, zarówno technologicznych, jak i trybów użytkowania. Wnioskiem kończącym ten wątek, który jednakże mógłby podsumowywać cały rozdział, jest stwierdzenie, że analizując media i mediosferę należy cały czas mieć świadomość tymczasowości. Po tej konstatacji pojawia się jeszcze jedno zagadnienie, a mianowicie sztuczna inteligencja oraz ChatGPT. W związku z tym ostateczne wnioski zawierają nie tylko stwierdzenie różnorodności i zmienności mediosfery, lecz także przestrozę dotyczącą wykorzystania AI.

Rozdział drugi zatytułowany *Mediolingwistyka a współczesne językoznawstwo* Autor rozpoczyna od rozważań na temat języka. Zwraca uwagę na jego fenomen związany z tym, że jest wieloaspektowy i „bogaty w znaczenia” (s. 50), dlatego staje się obiektem zainteresowań przedstawicieli różnych dziedzin. Następnie Autor przechodzi do zagadnienia języka w mediach i wskazania zmian w sposobie prowadzenia jego analiz. Za istotny punkt odniesienia mediolingwistyki uznaje lingwistykę dyskursu. Analogicznie do tej dyscypliny, której przedmiotem badań jest dyskurs, za przedmiot badań mediolingwistyki uważa tekst. Zwraca przy tym uwagę na istotną rolę genologii medialnej jako subdyscypliny pomocniczej mediolingwistyki. Autor podkreśla też ścisły związek badań nad gatunkami w mediach z analizami językoznawczymi, dzięki czemu możliwe jest wykorzystanie pojęć i metod stosowanych w tej dziedzinie. W tym fragmencie publikacji znajduje się również prezentacja elementów wspólnych mediolingwistyki i lingwistyki kulturowej. Jednym z nich, któremu Autor poświęca wiele miejsca, jest koncepcja językowego obrazu świata (JOS). Po zaznaczeniu, do których definicji się odwołuje i jak go rozumie, dokonuje wyróżnienia i charakterystyki: dyskursywnego obrazu świata (DOS), medialnego obrazu świata (MOS) oraz tekstowego obrazu świata (TOS). Autor przedstawia zsyntetyzowane ujęcie rozważań podejmowanych przez innych badaczy, m.in. Waldemara Czachurę, Danutę Kępy-Figury oraz Pawła Nowaka. Następnie powraca do wątku związków mediolingwistyki z innymi dziedzinami. Przedstawia konsekwentne powiązanie z kognitywizmem, szczególnie semantyką kognitywną. Znaczącą dyscypliną uwzględnianą przez Autora w mediolingwistycznym postępowaniu badawczym jest krytyczna lingwistyka, co wydaje się oczywiste po wcześniejszym stwierdzeniu niemożności oderwania dyskursu medialnego od wpływu różnorodnych ideologii. Rozdział wieńczy podsumowanie, w którym

wymieniono omówione wcześniej dyscypliny wskazujące na inkluzywność mediolingwistyki. Zostało ono także wzbogacone prezentacją graficzną.

Trzeci rozdział zatytułowany *Główne założenia mediolingwistyki. Obecnie* zawiera autorską prezentację wizji mediolingwistyki. Choć we wcześniejszej części zaznaczono, że historyczne rozważania znaleźć można w innych publikacjach, rozpoczyna go fragment poświęcony kształtowaniu się badań nad polszczyzną medialną. Autor wymienia w nim ośrodki, które zajmowały się tą problematyką. Wskazuje także na zmiany systemu politycznego skutkujące pojawieniem się wolnych mediów i przyspieszające badania. Ważnym wnioskiem podsumowującym te działania jest stwierdzenie, że były one prowadzone na gruncie językoznawstwa odizolowanego od innych dziedzin. Po tym krótkim odwołaniu do początku badań, Autor koncentruje się na dociekaniach podchodzących do mediolingwistyki jako odrębnej dziedziny. Mimo że zwraca uwagę na fakt, że jest to już dyscyplina dojrzała, kładzie nacisk na to, co wynika już z jego konstatacji zawartych w pierwszym rozdziale, a mianowicie, że jej obszar, metoda oraz przedmiot badań wymagają nieustającej refleksji, a w razie potrzeby – redefinicji. W tej części monografii Autor dokonuje charakterystyki tych trzech elementów. Najmniej miejsca poświęca pierwszemu, ograniczając się do określenia, że obszarem są media hybrydowe, które szczegółowo opisał w części pierwszej. Omawiając metody badawcze, wiąże je z transdyscyplinarnym pojmowaniem mediolingwistyki i wskazuje na konieczność wykorzystania narzędzi badawczych lingwistyki oraz medialnego kulturoznawstwa. W następnej kolejności dokonuje charakterystyki przedmiotu badań, czyli dyskursu medialnego oraz mediotekstów. Również ta część została zakończona klarownym podsumowaniem wcześniejszych wywodów z konstatacją, że mediolingwistyka stanowi zespolenie: transdyscyplinarności, interdyscyplinarności, polimetodologizmu, wielowariantowości ujęć badawczych, inkluzywności, pluralizmu poznawczego, wychodzenia poza wąskie analizy językowe, spoglądania na metatekst w szerokim kontekście. Na zakończenie tego rozdziału Autor – z uzasadnionym zastrzeżeniem, że jest to tylko propozycja – przedstawia możliwe działy mediolingwistyki, takie jak: mediolingwistyka teoretyczna, empiryczna, historyczna, porównawcza oraz międzykulturowa.

Rozdział czwarty zatytułowany *Dyskursy medialne* zawiera omówienie najważniejszych cech wymienionych przez Autora dyskursów: filmowego, prasowego, radiowego, telewizyjnego, hipertekstowego oraz mediów społecznościowych. W odwołaniu do spostrzeżeń poczynionych w pierwszej części recenzowanej monografii, Autor dokonuje podziału dostosowanego do obecnej sytuacji mediów. Wyróżnia mianowicie „media dominujące” oraz

„media towarzyszące”. Tych zagadnień dotyczą podrozdziały zatytułowane odpowiednio: *Dyskursy medialne mediów dominujących* oraz *Dyskursy medialne mediów towarzyszących*. W części wstępnej czwartego rozdziału Autor wyjaśnia, że przez te pierwsze rozumie hipertekstowy dyskurs medialny oraz dyskurs mediów społecznościowych. Media towarzyszące to według niego: telewizyjny dyskurs medialny, filmowy dyskurs medialny, prasowy dyskurs medialny oraz radiowy dyskurs medialny. Swój podział rzeczowo uzasadnia, wskazując na rozwój pierwszej grupy oraz regres drugiej. Pomimo tego rozróżnienia, Autor podkreśla, że istnieją cechy, które je wszystkie łączą. Są to: cyfrowa konwergencja, ideologizacja, aksjologizacja, fatyczność, narracyjność, instytucjonalna oraz odbiorcza dyferencjacja, komercjalizacja i ludyczność, hybrydyzacja językowo-komunikacyjna, korporacyjność oraz potencjał kognitywny. Ciekawe spostrzeżenia w tej części rozdziału czwartego zawiera fragment, w którym dokonano propozycji prezentacji współczesnego modelu użytkowania mediów. Zgodnie z nim w streamingu ogląda się głównie filmy, klasyczna oferta telewizji służy polityce i rozrywce, internet zapewnia przede wszystkim podtrzymanie kontaktu, w social mediach kreuje się własny wizerunek, a przy pomocy aplikacji mobilnych realizuje się potrzeby społeczne, komunikacyjne oraz użytkowe.

Pierwszy podrozdział czwartego rozdziału został podzielony na dwie części. Pierwsza dotyczy hipertekstowego dyskursu medialnego. W rozważaniach wstępnych Autor po raz kolejny zaprzecza stereotypowemu przekonaniu, że internet jest wolnym, otwartym i neutralnym środowiskiem komunikacyjnym. Wpływ na to, że stał się on medium dostarczającym odpowiednio posegregowane treści, miało przede wszystkim zjawisko komercjalizacji i udział różnych korporacji. Jednymi z ważniejszych wniosków dotyczących tego rodzaju mediów jest stwierdzenie, że internet stanowi medium komunikacyjne, a jednym z przejawów kultury określonej jako „kultura uczestnictwa” jest niewątpliwie negatywne zjawisko hejtu.

W drugiej części pierwszego podrozdziału czwartego rozdziału dokonano omówienia dyskursu mediów społecznościowych. Również w przypadku tego rodzaju mediów, Autor wyraża wątpliwość dotyczącą używanego określenia. Słusznie zwraca uwagę na fragmentaryczność poszczególnych sieci społecznych i sugeruje nazwę „media sieciowe”. Istotną konstatacją jest zaznaczenie, że właśnie tego typu media są prawdopodobnie pod większą kontrolą ideologii aniżeli dyskurs hipertekstowy.

Drugi podrozdział czwartego rozdziału został poświęcony tzw. dyskursom towarzyszącym. Wyróżniono w nim części dotyczące czterech wymienionych wcześniej dyskursów. Poza rozwinięciem uwag poczynionych w pierwszym rozdziale, Autor przedstawia w tych fragmentach najważniejsze wnioski.

Stwierdza, że telewizję można różnie definiować, w związku z tym podejmując się analizy jej dyskursu, należy precyzyjnie określić zjawisko będące przedmiotem zainteresowań. W dyskursie filmowym da się zaobserwować językowo-stylistyczną warstwę charakterystyczną dla danego twórcy, jednak przejawiają się w nim także wartości typowe dla danego obszaru. Jest to element uznany za klasyczny, co można uznać za dowód, że dyskurs filmowy tak bardzo się nie zmienia. Inaczej jest w przypadku prasy, która chociaż zaliczana przez Autora do dyskursów towarzyszących, to zdecydowanie słusznie – m.in. ze względu na dyferencjację geograficzną i gatunkową – została również uznana za medium hybrydowe. Hybrydą określił Autor także radio. Jednak trzeba zwrócić uwagę, że jest to innego rodzaju hybryda, pozbawiona wizji, z tego powodu najważniejszy wniosek sprowadza się do stwierdzenia, że „radio nie stanie się przekątnikiem dominującym” (s. 198).

W *Zakończeniu* Autor przedstawił wnioski z rozważań spisanych w czterech rozdziałach. Dokonał świadomej oceny mediolingwistyki, dyskursów i metodologii badawczej, podkreślając jej rolę jako dojrzałej dyscypliny z powodzeniem umożliwiającą zrozumienie mechanizmów funkcjonowania mediów.

Książka *Mediolingwistyka. Dekadę później* jest niewątpliwie pozycją potrzebną, uaktualniającą stan wiedzy na temat mediów, dyskursów medialnych, a przede wszystkim samej mediolingwistyki. Tej potrzeby – konieczności redefinicji poglądów związanych z lingwistyką mediów – Autor był już świadomy podczas tworzenia opracowania *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. W recenzowanej monografii przedstawia sytuacje współczesnych mediów, zrywając z przedawnionymi już przekonaniem. Tym samym pokazuje, że prawdopodobnie również za kolejne dziesięć lat – a może nawet wcześniej – zaistnieje konieczność rozliczenia z obecnymi.

Katarzyna Kaczorowska-Bray
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9002>
e-mail: katarzyna.bray@ug.edu.pl

Jolanta Panasiuk
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztynie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5666-4899>
e-mail: jolanta.panasiuk@mail.umcs.pl

**Sprawności komunikacyjne dzieci
ze spektrum zaburzeń autystycznych
– możliwości i potrzeby badawcze.
Łukasz Maj: *Zachowania komunikacyjne dzieci
w spektrum autyzmu*. Wydawnictwo UMCS.
Lublin 2025, ss. 164**

**Communication skills of children with autism spectrum disorders
– research possibilities and needs.
Łukasz Maj: *Communication behavior of children with autism
spectrum disorders*. UMCS Publishing House. Lublin 2025, pp. 164**

Nabywanie sprawności komunikacyjnych (niewerbalnych i werbalnych) jest jednym z wykładników rozwoju człowieka, dlatego ocenę zachowań komunikacyjnych uznaje się za kategorię istotną diagnostycznie zarówno w sferze motorycznego rozwoju dziecka (poprzez analizę jego zachowań niewerbalnych), językowego (poprzez opis rozumienia i budowania struktur językowych), jak też poznawczego i społecznego (poprzez ocenę rozumienia i stosowania językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych w zachowaniach komunikacyjnych). Monografia Łukasza Maja, dotycząca zachowań komunikacyjnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym ze spektrum zaburzeń autystycznych (ang. *Autism Spectrum Disorder* – ASD), klasyfikowanych jako zespół Aspergera, podejmuje problem istotny tak dla lingwisty, jak i dla logopedy. Pomimo tego, że zespół Aspergera nie jest już wyodrębniany w najnowszych klasyfikacjach medycznych (DSM-5, ICD-11),

a jego przejawy zostały ujęte w spektrum zaburzeń autystycznych o różnym stopniu nasilenia i różnym układzie objawów, to w przestrzeni społecznej wciąż funkcjonują dzieci i dorośli z diagnozą ASD. Taka diagnoza nadal jest stosowana w polskim prawie oświatowym na oznaczenie objawów autystycznych ujawniających się w sferze poznania społecznego i sprawności komunikacyjnych oraz w odniesieniu do dzieci odznaczających się prawidłowym potencjałem rozwoju intelektualnego.

Dokonany przez Autora wybór przedmiotu badań należy uznać za istotny poznawczo, ale też praktycznie – rosnąca liczba osób w spektrum autyzmu wymaga odpowiedniego wsparcia w środowisku społecznym. Obecnie wskaźnik występowania ASD kształtuje się na poziomie od 0,38% do 1,85% w populacji dziecięcej, choć niektóre badania wskazują na rozpowszechnienie zjawiska na poziomie aż 6% i więcej. Zgodnie z danymi zebranymi w USA, spektrum zaburzeń autystycznych diagnozuje się w jednym przypadku na 68 w grupie dzieci ośmioletnich. Ten nowy szacunek jest o około 30% wyższy niż dane z 2008 r., które wynosiły jeden na 88 przypadków (Longerbeam, Sigafoos 2018: 238). Niezależnie od tego, czy przyczyną tak znaczącego wzrostu jest modyfikacja kryteriów diagnostycznych, większa świadomość społeczna i wiedza specjalistów, czy rzeczywiście częstsze występowanie tego zespołu zaburzeń, faktem jest, że coraz liczniejsza grupa osób z ASD wymaga właściwie zaprogramowanej terapii. Mimo wielu publikacji poświęconych problematyce zaburzeń autystycznych, trudno uznać ten temat za wyczerpany, szczególnie w zakresie badania języka i komunikacji osób ze spektrum autyzmu.

Umiejętności komunikacyjne człowieka, zwłaszcza współcześnie, warunkują jego prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie, umożliwiają dokonywanie wyborów i uzyskiwanie niezależności. Jeszcze „na początku XX wieku o pozycji człowieka w społeczeństwie decydowały w 93% umiejętności manualne, obecnie miejsce to wyznacza w 94% zdolność komunikowania się i przyswajania informacji” (Chyłkiewicz, Szczygielska 2014: 91). Pełniejsze zrozumienie specyfiki komunikowania się osób z zespołem Aspergera, określanym także jako zaburzenie socjokomunikacyjne, ma więc istotne znaczenie dla procesu inkluzji, czyli włączenia w życie społeczne.

Monografia Łukasza Maja liczy 168 stron, z czego tekst główny obejmuje 145 stron (s. 7–152), zaś pozostałą część stanowi *Bibliografia* (s. 153–160), spis tabel i wykresów oraz *Aneks* (s. 161–168), zawierający zdjęcia do kwestionariusza dla dzieci i dorosłych), wzór protokołu do notacji materiału językowego oraz przykładowy protokół badań. W swej zasadniczej części praca składa się z pięciu rozdziałów, dla których klamrą spinającą są *Wstęp* oraz *Zakończenie*. W strukturze pracy wyraźnie wyodrębniona jest część

teoretyczna, metodologiczna oraz empiryczna z właściwie wyważoną proporcją pomiędzy rozważaniami teoretycznymi o charakterze referującym a analitycznymi częściami rozprawy. Układ rozdziałów jest logiczny i uporządkowany zgodnie z metodologicznymi wymogami opracowania naukowego. Autor, w oparciu o zebrany materiał empiryczny, zrealizował przyjęte cele badawcze.

Teoretyczną część monografii poprzedza *Wstęp*, w którym Łukasz Maj, wyjaśniając motywację wyboru przedmiotu i celu badań, zaznacza, że

autystyczne spektrum zaburzeń (*autism spectrum disorder* – ASD) to zjawisko niejednorodne. Istnieje zgoda co do dystansu społecznego oraz nietypowych zachowań osób z ASD, jednak już przyczyny i mechanizm, które leżą u ich podłoża, nie są jednoznaczne. Z jednej strony dostrzega się obniżony poziom funkcjonowania poznawczego i językowego, ale z drugiej, gdy dać szansę osobie z ASD mówienia o jej zainteresowaniach, może okazać się, że jej umiejętności językowe są na zdecydowanie wyższym poziomie (s. 7).

Podkreśla przy tym, z czym trudno się nie zgodzić, heterogeniczność tej grupy, wynikającą niejako z definicji ASD i zaznacza, że uwagę skupi na wybranych zagadnieniach w obrębie podjętej tematyki.

W obszernym, pierwszym rozdziale monografii Autor opisał teoretyczny kontekst swoich badań. Skupił uwagę na omówieniu pojęcia kompetencji językowej i jej komponentów, prezentując różne podejścia do tego – kluczowego dla swoich badań – zagadnienia. Szczególne znaczenie dla przyjętej metodologii badawczej ma omówiona szerzej teoria interakcji według koncepcji Stanisława Grabiаса. W kolejnej części tego rozdziału, dość pobieżnie, scharakteryzował pojęcie emocji, podając definicje wybranych emocji podstawowych, a mianowicie *radości*, *smutku* i *złości*. Istotny dla podjętych badań jest także podrozdział zatytułowany *Rozwój sprawności komunikacyjnych*. Dalszą część rozdziału teoretycznego stanowi przegląd stanu badań nad autyzmem (rys historyczny, usytuowanie ASD w klasyfikacjach zaburzeń, przyczyny, mechanizmy i kliniczne objawy autyzmu ze szczególnym uwzględnieniem trudności komunikacyjnych). Zakres problemów teoretycznych poruszanych w pierwszym rozdziale monografii jest na tyle szeroki i zróżnicowany, że dla przejrzystości opisu i wygody czytelnika należało podzielić go na dwa osobne rozdziały. W opisie brakuje też osobnych części prezentujących epidemiologię zaburzeń ze spektrum autyzmu, w tym zespołu Aspergera, skoro osoby z taką diagnozą tworzą grupę badaną. Problem epidemiologii ASD jest niezwykle istotny, ponieważ w ostatnich latach znacząco wzrasta liczba osób z taką diagnozą i należałoby do tej kwestii ustosunkować się. W monografii zabrakło również omówienia problemu zasadniczego dla funkcjonowania dziecka z ASD, a mianowicie jego

potencjału intelektualnego rozwoju. W pracy pojawiło się, co prawda, kilka odniesień do tej kwestii, ale powinna być ona dogłębniej opracowana, tym bardziej że literatura przedmiotu na ten temat jest dość obszerna (np. Błęszyński 2011; Szczaluba 2021; Sz wajda 2013: 93–107).

Wartością teoretycznej części pracy jest opracowanie problemów dotyczących etiologii ASD, w czym pomogło Autorowi wyraźne wydzielenie graficzne poszczególnych zagadnień. Pewne zastrzeżenia budzi jednak podrozdział zatytułowany *Podejście środowiskowe – czynniki pochodzenia zewnętrznego*, w którym zabrakło dokładnego sprecyzowania, czym są dla Autora czynniki egzogenne. Irena Styczek w pierwszym polskim podręczniku logopedii, dokonując podziału zaburzeń mowy, podzieliła je na zewnątrzpochodne (egzogenne lub środowiskowe) oraz wewnątrzpochodne (endogenne). W przypadku zaburzeń należących do pierwszej grupy nie stwierdza się, jak pisze badaczka, defektów anatomicznych ani psychoneurologicznych, które można by uznać za ich przyczynę (Styczek 1979). Zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* PWN endogenny to „powstający wewnątrz organizmu”, czynniki zewnętrzne zaś to czynniki związane ze środowiskiem, takim jak środowisko rodzinne i nierodzinne. Tymczasem w tym rozdziale czytamy:

W tym miejscu zostaną omówione połączenia czynników genetycznych i środowiskowych, są one jednak prezentowane w podrozdziale dotyczącym przyczyn ASD uwarunkowanych środowiskowo, ponieważ pomimo ich podłoża genetycznego do wywołania objawów dochodzi pod wpływem czynnika środowiskowego (s. 64).

Autor ma prawo do wyboru określonego podejścia i definicji czynników środowiskowych, ale powinien je wyraźnie ustalić.

Część metodologiczną Autor rozpoczyna następującym akapitem:

W niniejszym rozdziale zostaną zaprezentowane teoretyczne koncepcje, na których oparto metodologię badań własnych. Następnie omówione będą poszczególne kroki postępowania badawczego, tj. wybór celu, sformułowanie pytań badawczych, wybór metod, technik i narzędzi badawczych. Kroki postępowania badawczego będą miały zawsze najpierw charakter przeglądu literatury, by następnie określić każdy z etapów badań wykonanych i zaprezentowanych w niniejszej monografii (s. 100).

W każdej pracy naukowej przedstawienie metodologii badań własnych jest szczególnie istotne, tu bowiem badacz prezentuje swój warsztat naukowy, określając przedmiot badań, formułując cele badawcze i hipotezy, których weryfikacji poświęca kolejne rozdziały monografii, prezentując procedurę badawczą, metody i techniki zastosowane w czasie zbierania danych, a także opisując sam przebieg badania. Omówienie teoretycznych koncepcji leżących u podstaw zaplanowanych badań powinno znaleźć się w teoretycznej części pracy. Autor ma oczywiście prawo do swoich wyborów, jednak taka kompozycja opracowania zakłóciła nieco tok wyводу.

Jako główny cel badań Autor postawił sobie:

poszerzenie wiedzy o trudnościach komunikacyjnych występujących u dzieci w spektrum autyzmu. Uzyskane wyniki badań mogą pozwolić na wykrystalizowanie się wyznaczników, które będą stanowiły cechy komunikacji osób z ASD. Warunkiem, by takie cechy dystynktywne wyodrębnić, jest przeprowadzenie badań w grupie osób o typowym przebiegu rozwoju (s. 102).

Cel ten jest istotny zarówno poznawczo, jak też praktycznie. Dzieci z zespołem Aspergera funkcjonują w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym, pełniąc różne role społeczne. Wszelkie zakłócenia w rozumieniu i realizowaniu językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych mogą negatywnie wpływać na społeczno-emocjonalny rozwój dziecka z ASD, a także efektywność jego działań w relacjach z innymi.

Niestety, wyniki przeprowadzonych badań w grupie dzieci z ZA nie znalazły obiektywizacji przez ich porównanie z grupą kontrolną, a więc dziećmi o typowym rozwoju. Skoro Autor założył, iż jego badania posłużą ustaleniu wyznaczników stanowiących cechy swoiste ASD i w dalszej kolejności opracowaniu inwentarza zachowań komunikacyjnych typowych dla osób z tym zespołem, to nie zestawiając uzyskanych wyników z danymi zebranymi w grupie kontrolnej nie mógł określić, na ile są one specyficzne. Za cenne natomiast należy uznać opracowanie narzędzia badawczego, które może być też formą ćwiczeń użytą do usprawniania komunikacji w przypadku ASD. W badaniu zachowań komunikacyjnych przeprowadzonym przy użyciu tego autorskiego narzędzia uczestniczyła 15-osobowa grupa dzieci (12 chłopców i 3 dziewczynki) z diagnozą zespołu Aspergera w wieku od 7 do 9 lat (uczniowie klas I–III). Przewaga chłopców w badanej grupie wynika zapewne z faktu, że właśnie u chłopców częściej diagnozowany jest zespół Aspergera. Dzisiaj wiadomo już, że u chłopców i u dziewcząt występują odmienne profile objawów ASD, jednak powszechnie obowiązujące kryteria diagnozy ASD wciąż ujmuje objawy występujące przede wszystkim u chłopców.

W procedurze badania wyodrębniono dwa etapy: 1) dekodowanie przez badanych poszczególnych elementów dyskursu (ocena rozumienia reguł komunikacyjnych), 2) projektowanie zachowania komunikacyjnego (ocena stosowania reguł komunikacyjnych). Przebieg spotkania był nagrywany, dlatego analiza niewerbalnych aspektów komunikacji badanych może stać się dla Autora dalszym krokiem w rozważaniach naukowych na temat zachowań komunikacyjnych osób z ASD.

Na empiryczną część monografii – uporządkowaną, przejrzystą i spójną – składają się rozdziały czwarty i piąty. Wyniki analizy materiału empirycznego zostały w nich zwizualizowane przy użyciu wykresów, a zastosowana analiza statystyczna pozwoliła na ich porównanie w obrębie badanej grupy

i przedstawienie udokumentowanych wniosków, które Autor sformułował następująco:

1. Zachowania komunikacyjne dzieci z ASD wskazują, że rozumieją one i dekodują poszczególne kategorie interakcyjne: nadawca, odbiorca, cel, temat i sytuacja. Zdolność do dekodowania intencji (celu) u dzieci z ASD może być wyższa, niż wcześniej zakładano, ale wymaga to dalszej weryfikacji w zróżnicowanych warunkach testowania. Wspieranie rozumienia ról komunikacyjnych (nadawcy, odbiorcy) może przynosić efekty, o ile interwencje będą oparte na naprowadzaniu i eksplicytniej strukturze sytuacji oraz ćwiczeniu u dziecka obu ról komunikacyjnych.

2. Dzieci z ASD uwzględniają w swoich zachowaniach komunikacyjnych większość kategorii interakcyjnych.

3. Wyniki wskazują, że trudności komunikacyjne osób z ASD mogą być częściowo „kompensowane” poprzez odpowiednio dobrane wsparcie komunikacyjne (np. pytania pomocnicze, kontekst wizualny) (s. 147).

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają wyznaczyć kolejne cele badawcze dotyczące m.in. różnic w zachowaniach komunikacyjnych dziewcząt i chłopców, metodyki badania kompetencji i sprawności komunikacyjnych w ASD, a także czynników warunkujących opanowywanie językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych w przypadkach autyzmu.

Rekomendując lekturę monografii Łukasza Maja *Zachowania komunikacyjne dzieci w spektrum autyzmu*, mamy nadzieję, że badanie relacji pomiędzy kompetencją i sprawnością językową a kompetencją i sprawnością komunikacyjną osób z ASD znajdą kontynuatorów w środowisku lingwistów i logopedów.

Literatura

- Bleszyński J.J. (2011): *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju: skala ocen zachowań autystycznych*. Gdańsk.
- Chyłkiewicz J., Szczygielska A. (2014): *Sprawozdanie z otwartego posiedzenia Komitetu Nauk Klinicznych PAN „Najczęstsze problemy medyczne wieku starszego w Polsce”*. „Nowa Audiofonologia” 3, s. 91–93.
- Longerbeam M., Sigafos J. (2018): *Language and Children with Autism Spectrum Disorder*. [W:] *An Introduction to Children with Language Disorders*. Red. V.A. Reed. New York, s. 235–259.
- Panasiuk J. (2015): *Skala do oceny profilu zaburzeń językowych w zespole Aspergera*. [W:] *Z prac Towarzystwa Kultury Języka*. Red. M. Kurkowska, E. Wolańska. T. XII: *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*. Warszawa, s. 155–182.
- Styczek I. (1980): *Logopedia*. Warszawa.
- Szczałuba K. (2021): *Zaburzenia ze spektrum autyzmu*. [W:] *Genetycznie uwarunkowane zaburzenia rozwoju u dzieci*. Red. R. Śmigiel, K. Szczałuba. Warszawa, s. 123–130.
- Szwajda U. (2014): *O mówieniu bez komunikowania, czyli dyskurs i interakcja w autyzmie. Charakterystyka trudności*. „Socjolingwistyka” XXVIII, s. 93–107.

**Recenzenci
XXVII tomu
„Prac Językoznawczych”
(zeszyty 1–4, 2025)
ISBN 1509-5304
eISSN 2450-0801**

**Reviewers
of the 27th volume
of “Papers in Linguistics”
(issues 1–4, 2025)
ISSN 1509-5304
eISSN 2450-0801**

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska (Warszawa)
Elżbieta Awramiuk (Białystok)
Ewa Badyda (Gdańsk)
Mirosław Bańko (Warszawa)
Agnieszka Bąbel (Warszawa)
Anna Bączkowska (Gdańsk)
Agata Bielak (Warszawa)
Urszula Bijak (Kraków)
Maria Biolik (Olsztyn)
Renata Bizior (Częstochowa)
Ireneusz Bobrowski (Kraków)
Małgorzata Borek (Katowice)
Patrik Borowiak (Poznań)
Marek Cieszkowski (Bydgoszcz)
Stanisław Cygan (Kielce)
Magdalena Czachorowska (Bydgoszcz)
Waldemar Czachur (Warszawa)
Magdalena Danielewiczowa (Warszawa)
Anna Dąbkowska (Warszawa)
Magdalena Dąbrowska (Warszawa)
Marek Derenowski (Poznań)
Magdalena Derwojedowa (Warszawa)
Aleksandra Deskur (Olsztyn)
Izabela Domaciuk-Czarny (Lublin)
Volodymyr Dubichynskyi (Warszawa)
Arkadiusz Dudziak (Olsztyn)
Błażej Adam Dyczewski (Lublin)
Andrzej S. Dyszak (Bydgoszcz)
Gabriela Dziamska-Lenart (Poznań)
Melanie Ellis (Katowice)
Magdalena Filar (Kraków)
Ewa Gacka (Łódź)
Piotr Gąsiorowski (Poznań)
Przemysław Gębał (Gdańsk)
Małgorzata Gębka-Wolak (Toruń)
Renata Gliwa-Patyńska (Łódź)
Adam Głaz (Lublin)
Albin Głowacki (Łódź)
Halszka Górny (Kraków)

Iwona Grzesiak (Olsztyn)
Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (Łódź)
Magdalena Hawrysz (Zielona Góra)
Wiktoria Hojsak (Kraków)
Ewa Hrycyna (Olsztyn)
Jolanta Ignatowicz-Skowrońska (Szczecin)
Mariola Jakubowicz (Warszawa)
Barbara Alicja Jańczak (Poznań)
Danuta Jastrzębska-Golonka (Bydgoszcz)
Mariola Jaworska (Olsztyn)
Lechosław Jocz (Gorzów Wielkopolski)
Agnieszka Jurczyńska-Kłosok (Kraków)
Wojciech Kajtoch (Kraków)
Ryszard Kalamarz (Katowice)
Marcelina Kałasznik (Wrocław)
Barbara Kamińska (Gdańsk)
Tatiana Kananowicz (Gdańsk)
Ewa Kapela (Katowice)
Iwona Kaproń-Charzyńska (Toruń)
Małgorzata Karwatowska (Lublin)
Krzysztof Kaszewski (Warszawa)
Karolina Kazik (Wrocław)
Sergey Khvatov (Warszawa)
Krystyna Kleszczowa (Katowice)
Agnieszka Klimas (Częstochowa)
Katarzyna Kłosińska (Warszawa)
Marcin Kojder (Lublin)
Ewa Kołodziejek (Szczecin)
Barbara Komenda-Earle (Szczecin)
Małgorzata Korytkowska (Warszawa)
Monika Kresa (Warszawa)
Martyna Król-Kumor (Kielce)
Emilia Kubicka (Toruń)
Sławomir Kułacz (Gdańsk)
Anna Kupiszewska (Rzeszów)
Halina Kurek (Kraków)
Rafał Leśniczak (Warszawa)
Aneta Lica (Gdańsk)
Zenon Lica (Gdańsk)
Iwona Loewe (Katowice)

Jacek Łagun (Olsztyn)
Marek Łaziński (Warszawa)
Edward Łuczyński (Gdańsk)
Alina Maciejewska (Siedlce)
Marcin Maciejewski (Poznań)
Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (Kraków)
Wojciech Marciniak (Łódź)
Renata Marciniak-Firadza (Łódź)
Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Łódź)
Jolanta Migdał (Wrocław)
Nawoja Mikołajczak-Matyja (Poznań)
Beata Mikołajczyk (Poznań)
Stanisław Milewski (Gdańsk)
Andrzej Moroz (Toruń)
Andrzej Narloch (Poznań)
Aleksandra Niewiara (Katowice)
Beata Obsulewicz-Niewińska (Lublin)
Roman Opilowski (Wrocław)
Jarosław Pacek (Katowice)
Anna Paluszak-Bronka (Bydgoszcz)
Ewa Pastarska-Nowak (Poznań)
Magdalena Pastuch (Katowice)
Joanna Pędzisz (Lublin)
Magdalena Pietrzak (Łódź)
Kamila Potocka-Pirosz (Warszawa)
Adam Przepiórkowski (Warszawa)
Sebastian Przybyszewski (Olsztyn)
Alicja Pstyga (Gdańsk)
Bartosz Ptasznik (Olsztyn)
Dorota Rancew-Sikora (Gdańsk)
Dorota Rembiszewska (Warszawa)
Dorota Rojszczak-Robińska (Poznań)
Rafał Rosół (Poznań)
Renata Rozbicka (Olsztyn)
Małgorzata Rutkiewicz-Hanczewska (Poznań)
Agnieszka Rypel (Bydgoszcz)
Małgorzata Rzeszutko (Lublin)
Elżbieta Sadowska (Warszawa)

Adam Siwiec (Lublin)
Mariola Smolińska (Ślupsk)
Michał Sobczak (Bydgoszcz)
Urszula Sokólska (Białystok)
Beate Sommerfeld (Poznań)
Aldona Sopata (Poznań)
Beata Spieralska-Kasprzyk (Warszawa)
Piotr Stalmaszczyk (Łódź)
Danuta Stanulewicz-Skrzypiec (Gdańsk)
Magdalena Steciąg (Zielona Góra)
Jacek Szczepaniak (Bydgoszcz)
Michał Szczyszek (Poznań)
Joanna Szerszunowicz (Białystok)
Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz (Łódź)
Mateusz Szurek (Łódź)
Małgorzata Święcicka (Bydgoszcz)
Elżbieta Tabakowska (Kraków)
Anna Tabisz (Opole)
Anna Walencik-Topiło (Gdańsk)
Jadwiga Waniakowa (Kraków)
Dorota Werbińska (Ślupsk)
Katarzyna Węgorowska (Zielona Góra)
Katarzyna Węsierska (Katowice)
Justyna Winiarska (Kraków)
Izabela Winiarska-Górska (Warszawa)
Elżbieta Winiecka (Poznań)
Piotr Wojdak (Szczecin)
Przemysław Wolski (Warszawa)
Jadwiga Woźniak-Kasperek (Warszawa)
Marta Wysocka (Lublin)
Marzanna Zaorska (Olsztyn)
Rafał Zarębski (Łódź)
Magdalena Zawisławska (Warszawa)
Dorota Zdunkiewicz-Jedynak (Warszawa)
Mateusz Zeifert (Katowice)
Marianna Łya Zummo (Palermo)
Magdalena Żabowska (Toruń)
Ewa Żebrowska (Warszawa)

Informacja dla Autorów

Szczegółowe informacje na temat zasad przygotowywania artykułów do druku, procedury wydawniczej, kryteriów kwalifikacji tekstów oraz zasad recenzowania są zamieszczone na platformie czasopism na stronie Wydawnictwa UWM: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/pj>.

